

№ 04 (апрель) • 2015 год



Пищик Влада Игоревна,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и управления персоналом НОУ ВПО «Институт управления, бизнеса и права», г. Ростов-на-Дону
vladaph@yandex.ru



Психологические особенности поколений в культурном контексте

Аннотация. Представлена проблема выявления психологических особенностей поколений в зависимости от культурного контекста. Охарактеризованы модели поколений: американская, китайская, индийская и российские. Показана невозможность перенесения концептуализации поколений без учета исторических и культурных условий их развития и формирования. Эмпирически определены особенности современных поколений Юга России, и показаны различия между поколениями и внутри одного поколения.

Ключевые слова: поколения, признаки, особенности поколений, типы поколений, культурный контекст.

Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Проблеме поколений уделяется повышенное внимание в последние два десятилетия во всем мире [1–5]. Этот интерес был вызван значительными изменениями в глобальной демографии. Сегодня ряд стран на Западе переживает реальность старения населения, что приводит к определенному его дисбалансу. Обнаруживается недостаток возможностей преемственности поколений для преодоления динамики современного общества, что приводит к нарушению диалога между поколениями и замыканию поколений на себе. Изменения поколений охватывают большинство стран мира. Наблюдаются более выраженные различия между поколениями, чем когда-либо прежде. Знание этих различий может помочь людям адаптировать свои сообщества для достижения максимального эффекта, независимо от задачи или отношения – семья, друзья, на рабочем месте. Остается невыясненным вопрос наличия определенных инвариантов в поколенческой своеобразии в культуре. Поэтому представляется актуальным изучение проблемы выявления психологических особенностей поколений в культурном контексте.

В связи с этим цель статьи заключается в предоставлении краткого обзора исследований в этой области и демонстрации действующих концептуализаций поколений, которые могут быть или уместными, или неуместными в определенных культурных контекстах.

Теория поколений опирается на два основных допущения. Во-первых, гипотеза социализации предполагает, что взрослые ценности сформировались в детстве и раннем подростковом возрасте и что эти основные ценности остаются относительно стабильными на протяжении жизни. Следовательно, ценности как неизменная составляющая поколения может его характеризовать как культурный инвариант.

Во-вторых, социально-конструктивистская теория говорит о том, что реальность социально конструируется для отдельных лиц и групп, участвующих в социальном взаимодействии. Таким образом, представители поколений порождают социальную реальность и определяют ее. Она приобретает определенные, специфические формы, воплощаемые в образе мира и образе жизни поколений.

С появлением в психологии нового понятия «поколение» возникает еще одна интерпретационная объяснительная схема дифференциации типов личностей и социальных групп, наряду с культурой, этносом, ситуацией и др. Мы можем оправдывать поведение человека, говоря: «Это другое поколение».

Попытки определения конструкта «поколение» были сделаны учеными в различных науках (A. Joshi, J. C. Dencker 2010) [6]. Некоторые исследователи, такие как F. Giancola (2006), полагают, что «поколенческий подход может быть более популярен в науках о культуре, чем в социальной науке» [7]. Тем не менее исследования поколений занимают значимое место в области социальных наук.

Поколение определяется как «идентифицируемая группа, одного года рождения, пережившая значительные события в жизни, выпадающие на критические стадии развития ее представителей» (B. R. Kupperschmidt 2000) [8].

В наших исследованиях мы определяем поколение как социальную группу людей, родившихся в один и тот же промежуток времени, объединенных одним типом ментальности и общей культурно-исторической ситуацией развития [9]. Ментальность как психическое явление формируется через активное отображение коллективным субъектом реальности мира, преобразует ее в образ мира в определенных культурных рамках и реализует в определенном образе жизни. Репрезентантами ментальности выступают значения, смыслы и ценности, выражающиеся в определенном пространстве и времени. Как видим, одними из значимых признаков поколения являются переживание культурно-исторической ситуации развития и определенность ее у представителей поколений подростковым возрастным периодом, когда формируется идентичность личности.

Теоретически установлено, что различия между поколениями формируются под влиянием среды, социализации и это влияет на развитие личности, ее ценности, убеждения и ожидания (S. Vasanthi, 2012) [10]. Особое значение в поколенческом подходе имеют представления о том, что серьезные сдвиги в социокультурной ситуации развития, которые составляют опыт представителей одних поколений в критическом возрасте социализации, могут не являться значимыми для других поколений [11–13]. Например, для российского поколения, родившегося во время Великой Отечественной войны, были очень значимыми появление телевизоров и полет человека в космос, что не очень актуально для современного молодого поколения.

Эти социокультурные события многочисленны, в том числе войны и их последствия, новые технологии, приводящие к основным изменениям жизни и деятельности людей в странах с развитой экономикой (R. Inglehart, C. Welzel, 2002) [14], и значительные изменения в семейных (К. Бейкер, Ю. Б. Гиппенрейтер, 1995; М. В. Сапорова, 2011) [15, 16] и трудовых моделях (И. Ноелле-Нойманн, 1978) [17]. Особое значение имеют социально-экономические события для групп поколений (C. P. Egri & D. A. Ralston, 2004) [18].

Каждое поколение подразумевает развитие характеристик, которые отличают его от тех, кто предшествовал или следовал за ним; характеристики, которые отражаются в личностных чертах, ценностях, отношениях (Л. И. Рюмина, 2010) [19] и мотивации [20, 21]. На сегодняшний день большинство исследований в этой области было проведено в США, Великобритании и Канаде. Эти исследования использовали широко принятое определение практикующих поколений и следующие их типы: Ветераны, Бэби-бумеры, поколение X и поколение Y. Многочисленные исследования позволяют определить некоторые социально-психологические особенности этих типов американских поколений.

Ветераны (1925–1945 г. рождения) рассматривают образование как сон и отдых в качестве награды за тяжелый труд. Они хотят стабильности в жизни, предска-

зубности карьеры и являются верными и последовательными. Они также имеют высокие показатели по неприкосновенности (D. J. Kim, 2008) [22] и верят в судьбу (Schaming, 2005) [23], трудолюбивы и уважают власть (S. A. Rood, 2011) [24]. Основными факторами мотивации для этого поколения являются безопасность и статус (Schaming, 2005) [25].

Бэби-бумеры (1946–1964 г. р.) – забытое поколение, поколение сэндвичей и Вьетнама (Murphy, 2007) [26], пережили послевоенный стресс и процветание, активно участвовали в радикальных социальных изменениях. Они свидетели появления движения за гражданские права, против войны во Вьетнаме, женского движения (Egri, 2004) [27], были свидетелями убийства президента Кеннеди, сексуальной революции, а также быстрого изменения технологий. Поколение имеет недостаток уважения, выступает за верность власти и общественным институтам (Kupperschmidt, 2000) [28] и предпочитает самоудовлетворение. Основные факторы мотивации для сотрудников этого поколения – это деньги, угол офиса и самореализация.

Поколение X (1965–1982 г. р.) – поколение 2000 г. и поколение MTV. Эта эпоха экономического процветания, а также стресса в связи с началом спада 1980-х и сокращения рабочих мест. Они не верят в семью из-за высокого процента разводов родителей, быстрых изменений, большого разнообразия и отсутствия твердой традиции. Хотя это поколение придерживается социального либерализма и выступает в защиту окружающей среды, они сторонники консервативной семьи в большей степени, чем Бэби-бумеры (Kupperschmidt, 2000) [29]. Эта когорта реалистична, предпринимательски ориентирована, независима, рыночно подкованна, весела и технически грамотна (Rood, 2011) [30]. Тем не менее в нескольких исследованиях (Morgan & Ribbens, 2006) [31] поколение X характеризуют как бесцельное и апатичное.

Поколение Y (1983 – конец 1990-х г. р.), также известное как “Millennials”, цифровое поколение, цифровые «аборигены» (Murphy, 2007) [32], для них нет ничего святого. “Cyberkids”. Они были воспитаны в эпоху глобализации, аутсорсинга, иностранных инвестиций и распространения информационных и коммуникационных технологий. Они стали свидетелями стихийных бедствий, таких как цунами и землетрясения, и террористических актов, в том числе 11 сентября в Америке. Они более глобальны, целеустремленны и идеалистичны. Они воспринимаются как те, кто хочет быть здоровым и более экономически безопасным, чем все предшествующие поколения. У них есть высокие ожидания относительно себя и работодателей, и они верят в баланс трудовой жизни.

Учитывая разные характеристики, демонстрируемые поколениями, неудивительно, что фокус исследований был сконцентрирован на межпоколенческих различиях. Есть пять категорий, по которым сравнивают поколения: мотиваторы; профессиональный рост; отношение к правилам; власть и иерархия; отношение к обучению, обучение и развитие и рабочая среда.

В то время как разница между поколениями обнаружена в различных исследованиях, определяющие поколения остаются специфичными для каждого общества (D. Hole, L. Zhong, & J. Schwartz, 2010) [33]. Исследователи в азиатском контексте, как правило, использовали тот же классификационный метод западных ученых, хотя многие из значимых событий, упомянутых в контексте развитых стран, не относятся к Азии. Некоторые ученые (H. C. Yu & P. Miller, 2005) [34] обнаружили, что различия, прогнозируемые между поколениями в мировой литературе, неприменимы в азиатском контексте.

С. Р. Egri & D.A. Ralston (2004) [35] выявили четыре когорты различных поколений в китайском контексте: республиканское (родились 1930-е – 1950-е гг.), консолидации (1951-е – 1960-е), культурной революции (1961-е – 1970-е) и социальной ре-

формы (1971-е – 1975-е). Было обнаружено, что последние поколения в Китае и США имеют меньше различий и больше сходства в личных ценностях.

S. M. Noble & C. D. Schewe (2010) [36] предлагают четко различать поколения развивающихся стран, отличие которых основано на политических, исторических и культурных аспектах традиции. Авторы иллюстрируют различия в классификации поколений различных азиатских стран. 1-е Бэби-бумеры (1946-е – 1950-е) имеют большое финансовое благополучие, самоопределяются. «Денс»-поколение (1951-е – 1960-е) преданные, образуют сообщество духовности. “Shinjinrui” – поколение (1961-е – 1970-е), которому присущ индивидуализм, отсутствие необходимых навыков лидерства, важных для укрепления их позиции. 2-е Бэби-бумеры (1971-е – 1975-е) – для них важны сбережения, они трудолюбивы и адаптивны. Сообществу «Пузырь» (1976-е – 1986-е) присущи индивидуализм, выразительность. “Shinjinrui”-младшие, или поколение Z (1987-е – 1995-е), делают уклон в сторону стабильных корпоративных рабочих мест. Как утверждают авторы, неоднородность поколений в азиатском контексте требует дальнейшего исследования.

Интерес представляют и исследования поколений Индии (S. Vasanthi, 2012) [37]. Автор показывает, что при кажущейся однородности населения Индии оно очень многообразно по религиозным, социальным и другим показателям. S. Vasanthi полагает, что сельское и городское население Индии находится на разных стадиях эволюции. Если на Западе выделяют четыре основных поколения, представляющих работающее население, то в Индии таковых три: традиционное поколение – консерваторы (1948–1968 гг.), нетрадиционное поколение – интеграторы (1969–1980 гг.) и поколение Y (1981 г.). Кластерный анализ данных показал, что поколения отличаются по показателям: согласие и толерантность, долг в отличие от гедонизма, предпочтение семейных отношений, предпочтение иерархии. Эти данные принципиально отличаются от данных западных ученых.

В евро-азиатском контексте России также можно выделить особые поколения. К сожалению, некоторые авторы переносят западную схему на российские условия, но не все.

В. Дубин, А. Гражданкин, А. Толстых (1993) [38] провели исследование и выявили пять поколенческих групп в СССР. Консерваторы (1920–1930-х гг. р.) характеризуются религиозностью, завистливостью и наличием многих внутренних запретов; Конфликтующие (1931–1940 гг. р.) – порождают конфликты, радуют за государство, выступают за усиление наказания; Первое послевоенное поколение (1945–1950 гг. р.) – эскаписты, реалисты, кривят душой для пользы дела, считают себя специалистами; Терпимые (1950–1960 гг. р.) – поддерживают честный большой заработок, предрасположены к благотворительности, уважительно относятся к науке, терпимы к хиппи, алкоголикам и др.; Открытые (1970–1980 гг. р.) – стараются не упустить свое, стараются быть самим собой, говорить, что думают, сочувственно относятся к миллионерам, нерелигиозны и т. д. [39]

У многих российских исследователей наблюдается расхождение временных границ, определяющих поколения. Так, Г. Л. Смирнов определил пять поколений со времен Октябрьской революции по 50-е гг. [40] Важным представляется вопрос о точке отсчета рождения поколений. Хотелось бы заметить, что и перед западными учеными стоит эта проблема.

В наших исследованиях эмпирически мы выделили группы поколений Юга России относительно значимого исторического события перестройки. Были определены следующие группы поколений: постсоветские (2000–2005 гг. р.), переходные (1980–1985 гг. р.), романтические (1960–1965 гг. р.), советские (1940–1945 гг. р.). Эмпирическим путем мы установили характеристики этих поколений. Постсоветское поколение обнаруживает независимые представления своего «Я»; для них значимы комму-

никативные, гедонистические смыслы; образ мира содержит значения сильный, активный, светлый, сложный; приоритетны ценность спокойствия в стране и мире, индивидуалистические установки; носители инновационной ментальности. Переходное поколение характеризует свой образ мира как включающий значения любимый, хаотичный, светлый, сложный; для них значимы семейные смыслы, зависимое «Я»; коллективистские установки. Романтическое поколение характеризуют: ценности равенства, здоровья; семейные смыслы; значения образа мира светлый, тяжелый; гедонистические смыслы. Советское поколение характеризуют: зависимые представления своего «Я»; ценности красоты, природы и искусства; семейные смыслы, экзистенциальные смыслы; значения образа мира напряженный, сложный; носители традиционной ментальности.

Удивительным образом в рамках одного поколения также можно наблюдать культурные сходства и различия. Нами было проведено исследование типов ментальности по методике В. И. Пищик, выявляющей традиционный, переходный, инновационный и постинновационный типы ментальности. Респонденты – представители поколения Y различных национальностей г. Ростова-на-Дону, всего 500 человек.

По результатам традиционной ментальностью обладают в большей степени дагестанцы, чеченцы, турки, грузины и азербайджанцы, а также частично татары. В данных культурах преобладают исламские традиции, которые слабо подвержены трансформациям. При этом у чеченцев, дагестанцев, лезгинов, кумыков, придерживающихся ислама, проявляется инновационная ментальность. Также инновационная ментальность больше выражена у русских, грузин. У грузин и украинцев сильнее выражена переходная ментальность, а у даргинцев, русских и грузин выражена еще и постинновационная ментальность. Следовательно, независимо от сильного влияния национальных традиций, у данных групп представлены инновационная, переходная и постинновационная ментальности.

Предложенные данные не претендуют на исключительность, остается проблема многообразия моделей поколений.

Таким образом, мы видим, что при построении классификаций поколений необходимо учитывать культурный и исторический контексты. Даже в рамках одного государства наблюдаются некоторые расхождения между классификациями поколений. И невозможно переносить модели, предлагаемые в одних культурах, на другие, что наглядно представлено в методологических принципах кросскультурной психологии [41]. Как отмечает Д. Моцумото, мы являемся свидетелями перехода от кросскультурной психологии к культурной психологии (даже, может быть, к многокультурной), что будет увеличивать точность психологических знаний.

Исследования показывают, что люди общаются на основе их поколенческих фонов. Каждое поколение имеет свои психологические особенности, отношения, поведения, ожидания, привычки и мотивацию. Знание отличий поколений и умение общаться с разными поколениями может устранить многие крупные столкновения и недоразумения на рабочих местах и в мире.

Выводы

1) Поколение как особая социальная группа, порождаемая неповторимыми историческими условиями жизни и играющая особую роль в обществе, продуцирует специфическую ментальность, отличную от других поколений.

2) В поисках психологических закономерностей, объясняющих поведение людей, ученые группируют поколения в определенные типы, приписывая им различные социально-психологические и психологические характеристики.

3) Создаваемые типологии поколений не могут удержать свое постоянство в рамках отдельных культур и модифицируются. Можно выделить типологии поколений западных стран, азиатских и евро-азиатских.

4) Остается острой проблема определения границ поколений, которые на сегодня являются величиной непостоянной.

5) Можно наблюдать разнообразие в рамках одного поколения, если ее представители являются носителями различных национальных групп.

Ссылки на источники

1. Пищик В. И. Личностные черты и ментальность поколений // *Вопросы. Гипотезы. Ответы: Наука XXI века*. – Краснодар, 2014. – С. 37–50.
2. Сапоровская М. В. Психология семьи и межпоколенных отношений. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011.
3. Толстых А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. – СПб.: Алтея, 2000. – 287 с.
4. Inglehart R., Welzel C. *Political Culture and Democracy // New Directions in Comparative Politics* / ed. by H. Wiarda. – N. Y.: Westview Press, 2002. – P. 141–164.
5. Schaming R. (2005). Multiple generations in workplace: Now what?. Available online at: <http://www.noomii.com/articles/86-managing-multigenerations-in-todays-workplace> Accessed 03.09.11.
6. Joshi A., Dencker J. C., Franz G., & Martocchio J. J. (2010). Unpacking generational identities in organizations. *Academy of Management Review*, 35(3), pp. 392–414.
7. Giancola F. (2006). The generation gap: more myth than reality. *Human Resource Planning*, 29(4), p. 33.
8. Kupperschmidt B. R. (2000). Multigeneration employees: strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19(1), p. 66.
9. Ibid.
10. Vasanthi S. (2012) Multi generations in the workforce: Building collaboration. *IIMB Management Review*, Vol. 24, Is. 1, pp. 48–66.
11. Noble S. M., & Schewe C. D. (2003). Cohort segmentation: an exploration of its validity. *Journal of Business Research*, 56(12), pp. 979–987.
12. Twenge J. M., & Campbell S. M. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 23, pp. 862–877.
13. Альперович В. Д. Влияние значимых жизненных событий взаимодействия с другими на возникновение кризиса системы отношений личности // *Российский психологический журнал*. – 2009. – Т. 6. – № 5. – С. 44–48.
14. Там же.
15. Бейкер К., Гиппенрейтер Ю. Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // *Вопросы психологии*. – 1995. – № 2. – С. 66–84.
16. Там же.
17. Ноэль-Нойманн Э., Петерсен Т. Все, но не каждый. Введение в методы демоскопии / пер. с нем. Л. Н. Рыбаковой и Е. В. Невмержицкой; науч. ред. и автор вступ. ст. Н. С. Мансуров. – М.: МГУКИ, 2007.
18. Egri C. P., & Ralston D. A. (2004). Generation cohorts and personal values: a comparison of China and US. *Organization Science*, 15(2), pp. 210–220.
19. Рюшина Л. И. Социокультурные предпосылки манипулирования (на примере русской культуры): монография. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, Германия, 2010. – 68 с.
20. Meriac J. P., Woehr D. J., & Banister C. (2010). Generational differences in work ethic: an examination of measurement equivalence across three cohorts. *Journal of Business Psychology*.
21. Rood S. A. (2011). Understanding generational diversity in the workplace: what resorts can and are doing? *Journal of Tourism Insights*, 1(1), 79e89, Article 10.
22. Kim D. J. (2008). Generation gaps in engineering?. Available online at: http://sdm.mit.edu/docs/kim_thesis.pdf Accessed 03.09.11.
23. Ibid.
24. Ibid.
25. Ibid.
26. Murphy S. A. (2007). Leading a multigenerational workforce. Available online at: NW, Washington: AARP project [http:// assets.aarp.org/www.aarp.org/_cs/misc/leading_a_multigenerational_workforce.pdf](http://assets.aarp.org/www.aarp.org/_cs/misc/leading_a_multigenerational_workforce.pdf).
27. Ibid.
28. Ibid.
29. Ibid.

30. Ibid.
31. Morgan C. N., & Ribbens B. A. (2006). Generational differences in the workplace. Available at: <http://www.midwestacademy.org/Proceedings/2006/papers/paper14.pdf> Accessed 04.09.11.
32. Ibid.
33. Hole D., Zhong L., & Schwartz J. (2010). Talking about whose generation? Why western generational models can't account for a global workforce. Issue 6, Available online at: http://www.deloitte.com/view/en_US/us/Insights/Browse-by-content-Type/deloitte-review/5d6e2bb18ef26210-VgnVCM100000ba42f00aRCRD.
34. Yu H. C. & Miller P. (2005). Leadership style – The X generation and baby boomers compared in different cultural contexts. *Journal of Leadership and Organization Development*, 26(1), pp. 35–50.
35. Ibid.
36. Ibid.
37. Ibid.
38. Ibid.
39. Kupperschmidt B. R. (2000) Op. cit, pp. 154–160.
40. Смирнов Г. Л. Советский человек: формирование социалистического типа личности. – М.: Политиздат, 1980.
41. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003.

Vlada Pishchik,

Doctor of Psychological Sciences, Professor at the chair of Psychology and Human Resources, Institute of Management, Business and Law, Rostov-on-Don

vladaph@yandex.ru

Psychological features of generation in cultural context

Abstract. The paper presents the problem of psychological characteristics of generations depending on the cultural context and gives the American, Chinese, Indian and Russian generation models. The transfer of generation conceptualization is impossible without historical and cultural conditions of their development and formation. Empirically determined features of modern generations of Southern Russia show the differences between generations and within one generation.

Key words: generation, characteristics, generation peculiarities, types of generations, cultural context.

References

1. Pishchik, V. I. (2014) "Lichnostnye cherty i mental'nost' pokolenij", *Voprosy. Gipotezy. Otvety: Nauka XXI veka*, Krasnodar, pp. 37–50 (in Russian).
2. Saporovskaja, M. V. (2011) *Psihologija sem'i i mezhpokolennyh otnoshenij*, Izd-vo KGU im. N. A. Nekrasova, Kostroma (in Russian).
3. Tolstyh, A. V. (2000) *Opyt konkretno-istoricheskoy psihologii lichnosti*, Alteja, St. Petersburg, 287 p. (in Russian).
4. Inglehart, R. & Welzel, C. (2002) "Political Culture and Democracy", in Wiarda, H. (ed.) *New Directions in Comparative Politics*, Westview Press, N. Y., pp. 141–164 (in English).
5. Schaming, R. (2005) *Multiple generations in workplace: Now what?*. Available at: <http://www.noormii.com/articles/86-managing-multigenerations-in-todays-workplace> Accessed 03.09.11 (in English).
6. Joshi, A., Dencker, J. C., Franz, G. & Martocchio, J. J. (2010) "Unpacking generational identities in organizations", *Academy of Management Review*, 35(3), pp. 392–414 (in English).
7. Giancola, F. (2006) "The generation gap: more myth than reality", *Human Resource Planning*, 29(4), p. 33 (in English).
8. Kupperschmidt, B. R. (2000) "Multigeneration employees: strategies for effective management", *The Health Care Manager*, 19(1), p. 66 (in English).
9. Ibid.
10. Vasanthi, S. (2012) "Multi generations in the workforce: Building collaboration", *IIMB Management Review*, vol. 24, is. 1, pp. 48–66 (in English).
11. Noble, S. M., & Schewe, C. D. (2003) "Cohort segmentation: an exploration of its validity", *Journal of Business Research*, 56(12), pp. 979–987 (in English).
12. Twenge, J. M., & Campbell, S. M. (2008) "Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace", *Journal of Managerial Psychology*, 23, pp. 862–877 (in English).
13. Al'perovich, V. D. (2009) "Vlijanie znachimyh zhiznennyh sobytij vzaimodejstvija s drugimi na vozniknovenie krizisa sistemy otnoshenij lichnosti", *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*, vol. 6, № 5, pp. 44–48 (in Russian).
14. Ibid.

15. Beijker, K. & Gippenreijter, Ju. B. (1995) "Vlijanie stalinskih repressij konca 30-h godov na zhizn' semej v treh pokolenijah", *Voprosy psihologii*, № 2, pp. 66–84 (in Russian).
16. Ibid.
17. Nojel'-Nojmann, Je. & Petersen, T. (2007) *Vse, no ne kazhdyj. Vvedenie v metody demoskopii MGUKI*, Moscow (in Russian).
18. Egri, C. P., & Ralston, D. A. (2004) "Generation cohorts and personal alues: a comparison of China and US", *Organization Science*, 15(2), pp. 210–220 (in English).
19. Rjumshina, L. I. (2010) *Sociokulturnye predposylki manipulirovanija (na primere russoj kul'tury): monografija*, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, Germanija, 68 p. (in Russian).
20. Meriac, J. P., Woehr, D. J., & Banister, C. (2010) "Generational differences in work ethic: an examination of measurement equivalence across three cohorts", *Journal of Business Psychology* (in English).
21. Rood, S. A. (2011) "Understanding generational diversity in the workplace: what resorts can and are doing?", *Journal of Tourism Insights*, 1(1), 79e89, Article 10 (in English).
22. Kim, D. J. (2008) *Generation gaps in engineering?* Available at: http://sdm.mit.edu/docs/kim_thesis.pdf Accessed 03.09.11 (in English).
23. Ibid.
24. Ibid.
25. Ibid.
26. Murphy, S. A. (2007) *Leading a multigenerational workforce*. Available at: NW, Washington: AARP project http://assets.aarp.org/www.aarp.org/_cs/misc/leading_a_multigenerational_workfor-ce.pdf (in English).
27. Ibid.
28. Ibid.
29. Ibid.
30. Ibid.
31. Morgan, C. N. & Ribbens, B. A. (2006) *Generational differences in the workplace*. Available at: <http://www.midwestacademy.org/Proceedings/2006/papers/paper14.pdf> Accessed 04.09.11 (in English).
32. Ibid.
33. Hole, D., Zhong, L. & Schwartz, J. (2010). *Talking about whose eneration? Why western generational models can't account for a global workforce*. Issue 6, Available at: http://www.deloitte.com/view/en_US/us/Insights/Browse-by-ontent-Type/deloitte-review/5d6e2bb18ef26210Vgn-VCM100000ba42f00aRCRD (in English).
34. Yu, H. C. & Miller, P. (2005) "Leadership style – The X generation and baby boomers compared in different cultural contexts", *Journal of Leadership and Organization Development*, 26(1), pp. 35–50 (in English).
35. Ibid.
36. Ibid.
37. Ibid.
38. Ibid.
39. Kupperschmidt, B. R. (2000) Op. cit., pp. 154–160.
40. Smirnov, G. L. (1980) *Sovetskij chelovek: aormirovanie socialisticheskogo tipa lichnosti*, Politizdat, Moscow (in Russian).
41. Macumoto, D. (ed.) (2003) *Psihologija i kul'tura*, Piter, St. Petersburg (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	15.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	20.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	20.01.15	Опубликована <i>Published</i>	26.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Пищик В. И., 2015

Цветкова Ирина Викторовна,

доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии
ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти

aleksandr.kozlov@mail.ru



Оценка условий труда квалифицированными рабочими*

Аннотация. Автор анализирует показатели оценки труда квалифицированными рабочими. В центре внимания – отношение рабочих к профессии, представления о положительных аспектах труда в промышленной сфере, представления о факторах, которые влияют на хорошее трудоустройство. Автор проводит сравнение результатов опроса рабочих с результатами опроса представителей других профессиональных групп в технической сфере. Квалифицированные рабочие менее, чем другие, удовлетворены всеми условиями труда. Это выступает фактором, который негативно влияет на мотивацию труда рабочих.

Ключевые слова: квалифицированные рабочие, работники технической сферы, удовлетворенность условиями труда, отношение к профессии

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Инновационное развитие экономики во многом зависит от эффективного труда работников, занятых в промышленной и научно-технической сфере. К ним относятся рабочие, инженерно-технические специалисты, занятые непосредственно на производстве, а также специалисты, работающие в научно-технических подразделениях предприятий, вузов.

Рабочие в современной России являются той социально-профессиональной группой, без которой невозможна модернизация экономики вообще и любого предприятия в частности. Современные технологические процессы на промышленных предприятиях требуют новых квалификационных характеристик и мотивационных качеств рабочих промышленных предприятий: развитых профессиональных знаний и навыков, ориентации на современные технологические процессы, осознания значимости результатов труда для предприятия [1].

В 2000-е гг. удельный вес рабочих среди занятых в России сократился почти в полтора раза (с 59 до 40%); доли руководителей, специалистов и служащих в указанный период имели тенденцию к росту. Особенно резко снизился удельный вес квалифицированных рабочих промышленных предприятий – в полтора раза (с 24 до 15%). Обратная тенденция выражена в росте числа неквалифицированных рабочих в этот период. В связи с обозначенными процессами внутри рабочего класса усилилась дифференциация по критерию «профессиональная квалификация»; увеличение сегмента неквалифицированной и дешевой рабочей силы усиливает среди представителей рабочих профессий риск оказаться на обочине социальной жизни [2].

Целью данной работы является изучение оценки условий труда квалифицированными рабочими в сравнении с другими профессиональными группами, занятыми

* Работа выполнена в рамках НИР темплана. Проект № 383 «Работники промышленной и научно-технической сферы в условиях моногорода (на примере социологического анализа Тольятти)».

в технической сфере. Проблема исследования квалифицированных рабочих как социально-экономической общности состоит в том, что, с одной стороны, современный этап модернизации промышленности в нашей стране требует повышения эффективности производства, в том числе за счет качественного изменения условий труда [3]. Однако этот процесс происходит неравномерно, количество инновационных предприятий возрастает медленно. Это влияет на мотивацию рабочих к труду, их заинтересованность в результатах деятельности предприятия.

В феврале-марте 2014 г. сотрудниками и студентами секции «Социология» Тольяттинского государственного университета был проведен опрос работников, занятых на промышленных предприятиях, в научно-исследовательских подразделениях, в учебных заведениях, которые занимаются подготовкой инженерных кадров, с целью изучения отношения к условиям труда.

Всего был опрошен 551 респондент в возрасте от 20 до 60 лет. Данные возрастные рамки были выбраны для того, чтобы изучить мнение людей, которые характеризуются наиболее высокими способностями к осуществлению трудовой деятельности. Анкетирование было проведено среди жителей Тольятти, которые в настоящее время имеют постоянную работу. Опрос проводился на основе квотной пропорциональной выборки по месту жительства респондентов. Данная модель выборки позволяет корректно распространить данные в пределах ошибки репрезентативности $\pm 5\%$ для уровня значимости 0,05 в масштабах г. Тольятти. Данные обрабатывались при помощи программы SPSS -20.

Среди опрошенных 49% – мужчины и 51% – женщины. Согласно пропорциональной модели выборки по возрасту, респонденты были распределены по четырем возрастным группам: 20–30 лет, 31–40 лет, 41–50 лет и 51–60 лет – примерно в равных соотношениях, близких к 25%. При описании таблиц использовались укрупненные возрастные интервалы: 20–40 лет и 41–60 лет.

По профессиональному составу респонденты представлены следующим образом. Согласно полученным данным, примерно половина опрошенных являются квалифицированными рабочими. Четвертая часть респондентов – инженерно-технические специалисты. Работники научно-технических подразделений предприятий, вузов составляют 7% от числа опрошенных. 6% участников опроса являются руководителями на промышленных предприятиях, на технической кафедре в вузе и т. д. Такова же доля неквалифицированных рабочих, вспомогательного персонала, работающего в технической сфере.

Специфика условий моногорода проявляется в том, что значительная доля трудоспособного населения работает на градообразующем предприятии. Общественное сознание городского сообщества во многом определяется социальными установками работников АвтоВАЗа.

В зависимости от специфики предприятий, на которых работают респонденты, по формам собственности они представлены следующими социальными группами. Работники АвтоВАЗа – 37% опрошенных, на других акционерных предприятиях работают 22% участников опроса. Трудится в государственных (муниципальных) учреждениях пятая часть опрошенных, работниками частных предприятий являются 22% респондентов.

41% опрошенных из возрастных групп от 41 до 60 лет работает на АвтоВАЗе. В анкетах младшего поколения данный вариант ответа встречается на 7% реже.

На других акционерных предприятиях работает пятая часть опрошенных из возрастной группы 20–30 лет и 25% представителей старшей возрастной группы.

27% опрошенных представителей молодого поколения работают на частных предприятиях. Среди представителей старшего поколения этот показатель на 10% ниже.

В зависимости от возраста различий в занятости в муниципальных учреждениях не прослеживается, она составляет примерно пятую часть.

По образовательному уровню респонденты распределились следующим образом. 6% участников опроса окончили среднюю школу. 14% респондентов имеют начальное профессиональное образование на уровне ПТУ, технического лицея. Треть опрошенных получила среднее профессиональное образование, т. е. окончили колледж, техникум. 48% респондентов получили высшее образование.

Квалифицированные рабочие примерно в два раза реже, чем средним по массиву, отмечали, что получили высшее образование. Среди них в полтора раза больше тех, кто окончил технические лицеи или колледжи, в два раза больше тех, кто приступил к работе, окончив среднюю школу.

Результаты опроса представителей старшей и младшей возрастных групп различаются незначительно. Среди молодежи немного больше участников опроса с высшим образованием, а среди респондентов старше 41 года немного больше респондентов со средним профессиональным образованием.

Удовлетворенность условиями труда мы будем рассматривать как «положительное переживание человеком своего отношения к наиболее значимым компонентам среды жизнедеятельности. В соответствии с этим удовлетворенность работника трудом будет зависеть от организационных условий и от его мотивационных характеристик, отражающих требования к среде [4].

М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури связывают высокую удовлетворенность с качеством трудовой жизни и выделяют следующие требования к организационной среде [5]: интересная работа; справедливое вознаграждение и признание труда работников; благоприятные условия труда; минимальный, но в то же время достаточный надзор со стороны руководства; возможности для участия работников в принятии решений, затрагивающих их интересы; гарантии работы; дружеские взаимоотношения с коллегами. Г. П. Бессокирная и А. Л. Темницкий, изучив удовлетворенность трудом работников промышленных предприятий Москвы в конце 1990-х гг., выделили несколько факторов, определяющих удовлетворенность [6]. В их состав вошли практически те же факторы, что и в зарубежных исследованиях.

Таблица 1

Удовлетворенность работников технической сферы различными аспектами труда (по пятибалльной системе)

Удовлетворенность...	По массиву	Рабочие	20–40 лет	41–60 лет
Заработной платой	2,9	2,5	3,0	2,8
Возможностями карьерного продвижения	2,9	2,6	3,1	2,8
Графиком работы	3,7	3,4	3,7	3,7
Условиями социального обеспечения	3,2	3,0	3,3	3,1
Оборудованием рабочего места	3,4	3,1	3,5	3,4
Отношениями в коллективе	4,1	4,0	4,1	4,1
Применением знаний, полученных в учебном заведении, в работе	3,4	3,2	3,4	3,4
Средние показатели по столбцу	3,4	3,1	3,4	3,3

Удовлетворенность зарплатой, если оценивать ее по пятибалльной шкале, по массиву составляет 2,9 балла, этот показатель находится в зависимости от сферы возрастных характеристик респондентов, от стажа работы. Она также зависит от получения высшего образования (0,212) и общего стажа респондентов (0,182). В скобках

указан коэффициент корреляции Пирсона с высоким уровнем значимости, который рассчитан при помощи программы SPSS-20. Респонденты в возрасте моложе 40 лет оценивают удовлетворенность своей заработной платой в 3 балла по пятибалльной шкале, респонденты из старшей возрастной группы дают оценку в 2,8 балла. Оценка уровня удовлетворенности заработной платой 2,5 балла.

Средний размер заработной платы по массиву 19,3 тыс. рублей. Средняя заработная плата квалифицированных рабочих 17,1 тыс. рублей. У представителей возрастной группы 20–40 лет – 18,5 тыс. рублей, а у старшей возрастной группы – 20,1 тыс. рублей.

В ответе на вопрос «Имеете ли Вы дополнительный заработок (доход)?» были получены следующие распределения. 6% опрошенных имеют дополнительный постоянный заработок, примерно четвертая часть подрабатывает периодически. 71% опрошенных отметили, что не имеют дополнительного заработка. Респонденты из возрастных групп 20–40 лет на 6% чаще, чем другие, отмечали, что работают дополнительно и имеют доходы, кроме заработной платы. Представители старших возрастных групп, напротив, чаще отмечали, что довольствуются только заработной платой. Распределения ответов квалифицированных рабочих близки к распределениям старших возрастных групп. Они чаще, чем в среднем по массиву, отмечали, что не имеют дополнительного заработка.

Численность респондентов, которые считают материальное положение своей семьи отличным, составляет всего лишь 3%. 17% участников опроса характеризуют материальное положение семьи «выше среднего». 59% опрошенных определяют материальное положение семьи как среднее. Приходится во многом себе отказывать 19% опрошенных, что соответствует материальному положению «ниже среднего». Едва сводят концы с концами 2% респондентов. Квалифицированные рабочие реже, чем другие участники опроса, удовлетворены материальным положением семей. Среди них на 6% меньше, чем в среднем по массиву, тех, кто определяет материальное положение семьи как «выше среднего». В целом оценка материального положения семей среди опрошенных рабочих несколько ниже, чем в среднем по массиву. Среди рабочих количество тех, кто иногда испытывает материальные затруднения, на 4% больше, чем среди других участников опроса. Среди рабочих также на 5% больше респондентов, которым приходится во многом себе отказывать, едва сводить концы с концами.

Оценка материального положения представителями двух возрастных групп различается незначительно. Респонденты моложе 40 лет немного чаще, чем в среднем по массиву, считают свое материальное положение «отличным» или «выше среднего». Участники опроса старше 41 года, напротив, чаще определяют его как среднее.

Смена работы за последние три года незначительно влияет на размер заработной платы. Средняя удовлетворенность заработной платой тех, кто менял работу, составляет 2,9, а размер заработной платы – 18,4 тыс. руб., соответственно, те респонденты, которые не меняли место работы, дают оценку этому параметру в 3 балла, а их средний заработок составляет 19,7 тыс. руб.

Удовлетворенность карьерным ростом в целом по массиву составляет 2,9 балла. Этот показатель превышает три балла у респондентов моложе 40 лет. Участники опроса старше 40 лет оценили данный показатель в 2,8 балла. Следовательно, с возрастом снижается оценка перспектив карьерного роста. Показатели коэффициента Пирсона составляют (–0,114).

Квалифицированные рабочие оценивают свои возможности карьерного продвижения в 2,6 балла.

На оценку возможностей карьерного роста также влияют показатели стажа работы в организации (–0,166) и общий стаж работы (–0,112). Чем продолжительнее стаж, тем ниже оценка респондентами перспектив роста.

Представления о возможностях карьерного роста связаны с образовательным статусом респондентов. Участники опроса, получившие высшее образование, выше оценивают свои перспективы служебного роста (0,171). Респонденты, которые работают не по профилю полученного образования, ниже оценивают свои карьерные перспективы (–0,120). Удовлетворенность карьерным ростом респондентов, которые работают по профилю полученного образования, оценивается в 3,1 балла. Участники опроса, которые работают по смежной профессии, дают оценку этому показателю в 3 балла, а рабочие и технические работники, которые трудятся не по профилю образования, оценивают данный показатель в 2,7 балла.

Удовлетворенность применением на практике знаний, полученных в учебном заведении, составляет по массиву 3,4 балла. У квалифицированных рабочих этот показатель равен 3,2 балла.

При анализе ответа на вопрос «Насколько Ваша работа соответствует образованию, которое Вы получили?» были получены следующие распределения.

Треть опрошенных представителей технической сферы работают по специальности, которой обучались в профессиональном учебном заведении. Этот вариант ответа респонденты старшей возрастной группы отмечали чаще, чем другие. Треть участников опроса ответила, что работает в смежной сфере. 31% опрошенных работает не по специальности. Этот вариант ответа участники опроса в возрасте моложе 40 лет отмечали чаще, чем другие.

Ответы рабочих на вопрос о соответствии работы полученному образованию существенно отличаются от средних показателей по массиву. Среди рабочих на 9% меньше тех, кто работает по специальности, соответственно, больше тех, кто работает не по специальности.

Оценка возможности применения знаний, полученных в учебном заведении, зависит от профиля образования. У респондентов, которые работают в соответствии с профилем полученного образования, она составляет 4,1 балла; у участников опроса с частичным совпадением профиля образования и реальной занятостью оценка удовлетворенности значительно ниже –3,3, а у тех респондентов, которые работают не по специальности, полученной в учебном заведении, данный показатель всего лишь 2,8 балла. Коэффициент Пирсона, выражающий корреляцию между профилем образования и удовлетворенностью применением знаний, полученных в учебном заведении, составляет (–0,387).

Удовлетворенность графиком работы по массиву составляет 3,7 балла. У квалифицированных рабочих она значительно ниже – 3,4 балла. По-видимому, это связано с тем, что рабочим приходится трудиться в несколько смен.

Оценка условий социального обеспечения по массиву составляет 3,2 балла. Участники опроса в возрасте моложе 40 лет оценивают данный показатель в 3,3 балла. Вероятно, это связано с тем, что молодые участники опроса чаще участвуют в программах, ориентированных на социальные потребности молодежи в жилье, спорте, отдыхе. Квалифицированные рабочие оценивают данный показатель в 3 балла.

Удовлетворенность оборудованием рабочего места по массиву составляет 3,4 балла. Респонденты моложе 40 лет дают оценку данным условиям в 3,5 балла, а представители старшей группы участников опроса оценивают оборудование рабочего места немного ниже – 3,4 балла. Квалифицированные рабочие характеризуют данный показатель в 3,1 балла.

Самую высокую оценку респонденты дают отношениям в коллективе – 4,1 балла. Квалифицированные рабочие оценивают данный показатель на уровне 4 баллов.

Таблица 2

**Ответы респондентов на вопрос «Как Вы относитесь к своей профессии?»
 (% по столбцам)**

Отношение к профессии	По массиву	Рабочие	20–40 лет	41–60 лет
Мне нравится профессия, по которой я работаю	40	30	37	43
В моей профессии больше положительных сторон, чем отрицательных	40	42	40	40
В моей профессии отрицательные моменты преобладают над положительными	13	17	16	10
Мне не нравится профессия, по которой я работаю	7	11	7	6

40% опрошенных при ответе на вопрос об отношении к профессии отметили, что им нравится их работа. Такова же доля респондентов, которые считают, что в их профессии больше положительных сторон, чем отрицательных. 13% участников опроса считают, что в их работе отрицательные моменты преобладают над положительными. 7% участников опроса не нравится их работа.

Квалифицированные рабочие на 10% реже, чем другие, выражают положительное отношение к работе. Они чаще выражают умеренно негативное или отрицательное мнение при ответе на данный вопрос.

У респондентов моложе 40 лет чаще, чем в среднем по массиву, прослеживается умеренно негативное отношение к работе. Они чаще считают, что в работе отрицательные моменты преобладают над положительными. Представители старшего поколения, напротив, чаще отмечают, что им нравится их работа.

Треть работников технической сферы в качестве привлекательных сторон профессии отмечают удовлетворение от труда в данной области. Этот вариант ответа респонденты в возрасте старше 40 лет отмечают чаще, чем молодежь. Рабочие выбирают данный вариант ответа на 10% реже, чем в среднем по массиву.

Возможность реализовать свои способности отмечена в 27% анкет. Данный вариант ответа чаще встречается в анкетах респондентов моложе 40 лет. Рабочие на 9% реже, чем в среднем по массиву, считают, что могут реализовать в труде свои способности.

27% опрошенных среди положительных аспектов работы в технической сфере отмечают возможность общения с людьми, а четвертая часть участников опроса считают важным для себя возможность работать с техникой.

Интеллектуальный характер профессии отмечен в 21% анкет. Рабочие выделяют этот вариант ответа в три раза реже, чем другие участники опроса.

19% участников опроса отмечают достойную оплату труда в качестве положительных аспектов работы в технической сфере. Участники опроса в возрасте моложе 40 лет выделяют этот вариант ответа чаще, чем другие. Рабочие считают оплату своего достойной реже, чем другие.

Примерно пятая часть опрошенных отмечает возможность принести пользу людям в качестве привлекательной стороны своей профессии.

17% участников опроса утверждают, что их привлекает творческий характер работы, возможность самостоятельных действий. Рабочие выделяют данный вариант ответа на 6% реже, чем другие.

Возможность сделать карьеру в качестве привлекательного аспекта профессии в технической сфере отмечена в 15% анкет. Участники опроса моложе 40 лет отмечают эту позицию на 7% чаще, представители старшего поколения, напротив, реже.

14% участников опроса полагают, что в технической сфере легко устроиться на работу. Этот вариант ответа рабочие выделяли чаще, чем остальные.

Затрудняются ответить на вопрос 14% опрошенных. Среди рабочих доля участников опроса, выбравших этот вариант ответа, на 5% больше.

Среди факторов, которые способствуют получению хорошей работы в технической сфере, две трети опрошенных отметили опыт работы по профессии. Данный вариант ответа участники опроса моложе 40 лет отмечали реже, а представители старшего поколения, напротив, чаще, чем в среднем по массиву. Рабочие отмечали эту позицию на 6% реже, чем другие.

Стаж работы отмечен в качестве условия получения хорошей работы в двух пятых анкет. Представители старшего поколения выделяли этот вариант ответа чаще, чем другие, а молодежь, напротив, реже.

Треть участников опроса считает, что навыки работы с информационными технологиями помогают найти хорошую работу. Это мнение участники опроса в возрасте до 40 лет разделяют чаще, чем другие. Рабочие отмечают данный вариант ответа на 10% реже, чем в среднем по массиву.

Четверть опрошенных считает, что хорошие отзывы о результатах работы помогут престижному трудоустройству. Рабочие разделяют это мнение реже, чем остальные.

Высокий образовательный статус в качестве фактора, способствующего хорошему трудоустройству, отмечен в пятой части анкет. Рабочие выбирают данный вариант ответа реже, чем другие работники технической сферы.

Знакомства, родственные связи важны для пятой части опрошенных. Представители старшего поколения выделяют данный вариант ответа реже, чем другие.

13% участников опроса считают, что положительные рекомендации с прежнего места работы способствуют лучшему трудоустройству. Рабочие примерно в два раза реже придерживаются данного мнения.

В 12% анкет отмечено знание иностранных языков как фактор трудоустройства на хорошую работу. Это мнение участники опроса моложе 40 лет разделяют чаще, чем остальные. Рабочие примерно в два раза реже отмечают данный вариант ответа.

Престиж учебного заведения, которое окончил претендент, отмечен примерно в 5% анкет. Переезд в другой город, регион в качестве фактора лучшего трудоустройства рассматривают 2% опрошенных.

Современная ситуация, характеризующаяся стремительными масштабными изменениями, сопровождающими все сферы жизнедеятельности общества, ориентирует деятельность всех социальных субъектов, претендующих на успешность, в рамках постоянного поиска новых способов достижения значимых целей [7]. В зависимости от участия в инновационных мероприятиях респонденты были разделены на две группы на основании результатов ответа респондентов на вопрос «Каково Ваше личное участие в разработке инноваций?». Согласно полученным данным, менее четвертой части опрошенных занимаются инновационной деятельностью. В первую группу вошли участники инноваций. Среди них: 2% респондентов являются разработчиками научного проекта с инновационным эффектом; 7% участников опроса занимаются изобретательством, рационализацией; 8% опрошенных являются работниками структуры, которая внедряет инновации; 3% респондентов – это специалисты, руководители предприятий, на которых внедряются инновации, 2% являются руководителями научного коллектива, в котором внедряются инновации. Во вторую группу вошли респонденты, которые выбрали вариант ответа «Разработкой и внедрением инноваций

не занимаюсь», она включает 78% опрошенных. Среди рабочих на 9% больше участников опроса, которые отрицательно отвечают на вопросы об участии в инновационных процессах.

Таким образом, для квалифицированных рабочих как особой социально-профессиональной группы характерен ряд особенностей в условиях социально-экономической модернизации Тольятти [8].

Квалифицированные рабочие менее позитивно относятся к профессии (–0,234). В скобках указан коэффициент корреляции Пирсона с высоким уровнем значимости, который рассчитан при помощи программы SPSS-20. Вероятно, это следствие того, что среди них больше работников, занятых трудом, не связанным с профилем образования. Квалифицированные рабочие реже отмечают позитивные аспекты профессии, связанные с интеллектуальным характером труда (0,316), возможностью реализовать способности (0,214), удовлетворением от труда (0,209), творческим характером труда (0,141). Они чаще считают, что по их профессии легко найти работу (0,109), а также чаще затрудняются выделить положительные аспекты профессии. Квалифицированные рабочие менее активно включены в инновационные процессы на производстве (–0,198). По мнению М. Н. Макаровой, сегодня можно наблюдать «расширение границ рабочего класса за счет других социальных групп наемных работников. На фоне все более усиливающейся дифференциации и автономизации элиты большая часть наемных работников пополняет ряды нижнего слоя и пролетаризируется» [9].

Квалифицированные рабочие реже, чем другие, отмечают качества, которые позволяют найти хорошую работу. В особенности: знание иностранных языков (0,208), владение информационными технологиями (0,188), высокий образовательный статус (0,130). Средний показатель удовлетворенности условиями труда по результатам опроса рабочих – 3,1, тогда как по массиву он составляет 3,4 балла. Результаты опроса свидетельствуют о том, что квалифицированные рабочие в условиях Тольятти отличаются меньшей позитивной мотивацией к труду по сравнению с другими профессиональными группами.

Ссылки на источники

1. Шиняева О. В., Артемьева Т. В. Отношение рабочих промышленных предприятий к труду // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2013. – № 3 (27). – С. 100–112.
2. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2011: стат. сб. / Росстат. – М., 2012. – 527 с.
3. Состоялась презентация Рейтинга создания высокопроизводительных рабочих мест в регионах России. – URL: <http://www.ecovestnik.ru>.
4. Грачев А. А. Организационные факторы удовлетворенности трудом и жизнью рабочих и служащих // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 62. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-factory-udovletvorennosti-trudom-i-zhiznyu-rabochih-i-sluzhaschih>.
5. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер с англ.; общ ред и вступ. ст. Л. И. Евенко; Академия народного хозяйства при правительстве Российской Федерации. – М.: Изд-во «Дело», 1997. – 704 с.
6. Бессокирная Г. П., Темницкий А. Л. Удовлетворенность работой на предприятии и удовлетворенность жизнью. – URL: www.nir.ru.
7. Желнина Е. В. Теоретико-методологический анализ понятия инновации в изучении инновационной активности промышленного предприятия // Концепт. – 2014. – № 11 (ноябрь). – ART 14308. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14308.htm>.
8. Цветкова И. В. Оценка тольяттинцами развития социальной сферы в условиях реформирования моногорода // Концепт. – 2013. – № 06 (июнь). – ART 13129. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13129.htm>.
9. Макарова М. Н. Особенности трансформации рабочего класса в условиях глобализации // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – № 2. – С. 45–53.

Irina Tsvetkova,

Doctor of the Philosophical Sciences, Professor at the chair of History and Philosophy, Togliatti State University, Togliatti

aleksandr.kozlov@mail.ru

Estimation of labor conditions by qualified workers

Abstract. The paper analyses the factors of estimation of labor conditions by qualified workers. Workers' attitude to profession, beliefs about positive aspect of labor in industrial sphere, beliefs about factors influencing on good placement are the main aspects of the paper. The author conducts the results of workers' questionnaire with results given by representatives of other professional groups in technical sphere. The qualified workers are less satisfied by labor conditions than other workers, which has negative influences on motivation of worker's labor.

Key words: qualified workers, technical sphere, labor condition contentment, attitude to profession.

References

1. Shinjaeva, O. V. & Artem'eva, T. V. (2013) "Otnoshenie rabochih promyshlennyh predpriyatij k trudu", *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obshhestvennye nauki*, № 3 (27), pp. 100–112 (in Russian).
2. (2012) *Social'noe polozhenie i uroven' zhizni naselenija Rossii. 2011: stat. sb.* / Ros-stat, Moscow, 527 p. (in Russian).
3. *Sostojalas' prezentacija Rejtinga sozdaniya vysokoproizvoditel'nyh rabochih mest v regionah Rossii*. Available at: <http://www.ecovestnik.ru> (in Russian).
4. Grachev, A. A. (2008) "Organizacionnye faktory udovletvorennosti trudom i zhizn'ju ra-bochih i sluzhashih", *Izvestija RGPU im. A .I. Gercena*, № 62. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizacionnye-faktory-udovletvorennosti-trudom-i-zhiznyu-rabochih-i-sluzhaschih> (in Russian).
5. Meskon, M. H., Al'bert, M. & Hedouri, F. (1997) *Osnovy menedzhmenta / Akademiya narodnogo hozjajstva pri pravitel'stve Rossijskoj Federacii*, Izd-vo "Delo", Moscow, 704 p. (in Russian).
6. Bessokirnaja, G. P. & Temnickij, A. L. *Udovletvorennost' rabotoj na predpriyatii i udovletvorennost' zhizn'ju*. Available at: www.nir.ru (in Russian).
7. Zhelnina, E. V. (2014) "Teoretiko-metodologicheskij analiz ponjatija innovacii v izuchenii innovacionnoj aktivnosti promyshlennogo predpriyatija", *Koncept*, № 11 (nojabr'), ART 14308, 0,4 p. l. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14308.htm> (in Russian).
8. Cvetkova, I. V. (2013) "Ocenka tol'jattincami razvitija social'noj sfery v uslovijah reformirovanija monogoroda", *Koncept*, № 06 (ijun'), ART 13129. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13129.htm> (in Russian).
9. Makarova, M. N. (2006) "Osobennosti transformacii rabocheho klassa v uslovijah globalizacii", *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*, № 2, pp. 45–53 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	20.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	23.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	23.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Цветкова И. В., 2015

Носов Александр Леонидович,

доктор экономических наук, заведующий кафедрой экономики и управления трудовыми ресурсами ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

Logistic_vgu@mail.ru



Установление уровня сформированных компетенций

Аннотация. Рассмотрена проблема установления уровня сформированных компетенций. Предложен подход к ее решению. Проанализирована необходимость оценки уровня компетенций, проведена аналогия предлагаемой методики оценки уровня компетенций с существующими методами оценки уровня качества продукции.

Ключевые слова: эффективность управления, механизм управления компетенциями, оценка уровня компетенций.

Раздел: (04) экономика.

Данная статья является продолжением работы по оценке эффективности управления компетенциями [1]. Обеспечение эффективности механизма управления компетенциями основывается на процедурах оценки как результатов его работы, так и уровня самих компетенций.

Развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) приводит к значительной перестройке информационной среды современного общества, открывает новые возможности общественного прогресса, находящего свое отражение в сфере образования и трансфера компетенций [2].

Для высшего образования свои особенности вносят уровневая подготовка кадров и последующие за ней проблемы трудоустройства выпускников [3]. Компетентный подход становится все более важным как для соискателей рабочих мест, так и для работодателей.

Задача трудоустройства выпускников является задачей заключительной стадии логистического процесса образования в вузе [4]: набор абитуриентов – учебный процесс – трудоустройство. Учитывая системные связи между сбытом продукции (трудоустройством выпускников) и получением ресурсов (приток абитуриентов, финансовые поступления), руководители вузов должны самое пристальное внимание уделить решению этой задачи. При этом функции формирования компетенций все более переходят на сторону работодателя, что необходимо учитывать в новой логистической цепи трансфера компетенций.

В условиях инновационной экономики особое значение придается формированию человеческого капитала как основного фактора конкурентоспособности современного производства. Именно человеческий капитал, а не оборудование и производственные запасы определяет экономический рост предприятий и эффективность экономики в целом [5]. Содержательной частью человеческого капитала являются заложенные в него компетенции.

Рассмотрим процедуры согласования значимости компетенций и установления уровня качества компетенций.

Согласование значимости (весомости) каждой компетенции

Удельный вес отдельных компетенций в общей оценке может быть разным. Чем шире номенклатура компетенций, тем сильнее разброс их весомости. Установление

значений весовых коэффициентов является самостоятельной задачей, которая осложняется тем обстоятельством, что значимость компетенций изменяется в зависимости от целей оценки, существующей нормативной базы, внешней экономической ситуации, а также от субъекта исследования.

В этом вопросе возможны два подхода:

- подобрать ограниченную номенклатуру условно равнозначных по весомости компетенций и упростить процедуру непосредственной оценки уровня компетенций;
- использовать экспертные или аналитические методы определения весомости показателей и пользоваться методами комплексной средневзвешенной оценки уровня качества.

Для оценки уровня компетенций предприятия удобно принять первый подход. Выбираются наиболее значимые для стратегических целей показатели (рис. 1), каждый из которых не менее важен, чем другие.

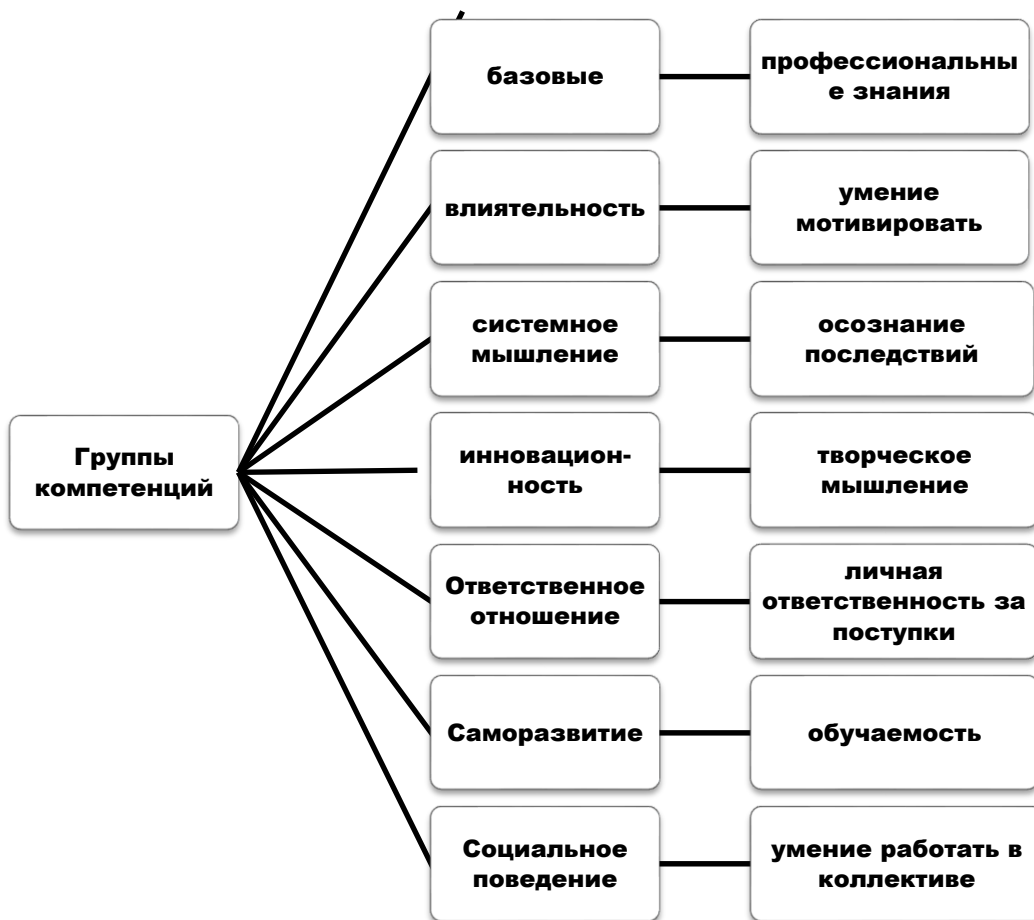


Рис. 1. Компетенции, критичные для предприятия

Выбор метода оценки уровня компетенций

Выбранный набор показателей характеризуется их разной физической природой, что отражается в разной размерности их значений. Это усложняет математические методы вычисления уровня компетенций. Для решения этой проблемы следует переходить к относительным характеристикам.

В роли единичных показателей качества (ПК) используются стандартные для рассматриваемого предприятия компетенции, рассмотренные выше. Конкретная но-

менклатура ПК определяется исходя из специфики решений и их значимости. Для сопоставимости альтернатив важно определять значения всех ПК из конкретной номенклатуры и по единой шкале для каждого показателя. Оценка уровня качества принимаемого решения производится с использованием идеального или базового решения. Последнее синтезируется из набора желаемых значений единичных ПК.

Оценку уровня компетенций удобно проводить с использованием известных методов определения уровня качества. При этом квалиметрической оценке подлежат все возможные варианты решения проблемы или альтернативы выбора. Методологический аппарат оценки качества решения включает дифференциальный, комплексный, средневзвешенный, экспертный и интегральный способы [6].

Наиболее удобным и простым методом оценки уровня качества, учитывающим проблему разной размерности показателей, является дифференциальный метод. Дифференциальный метод оценки уровня качества состоит в сравнении единичных показателей качества оцениваемой продукции с соответствующими единичными показателями качества базового образца. Обобщенный ПК для каждого варианта решения формируется по дифференциальному методу как сумма отношений значений единичных ПК исследуемого решения к значениям соответствующих ПК базового решения. Выбор варианта решения производится по критерию максимума значения обобщенного ПК.

При этом для каждого из показателей рассчитываются относительные показатели качества: $K_i = \frac{P_i}{P_{i6}}$, где P_i – значение i -го показателя качества оцениваемой продукции; P_{i6} – значение i -го показателя качества базового образца.

Если оцениваемая продукция имеет все относительные показатели качества $K_i \geq 1$, то ее уровень качества выше или равен базовому; если все $K_i < 1$, то ниже.

Возможны случаи, когда часть значений $K_i \geq 1$, часть $K_i < 1$. При этом необходимо арифметически складывать относительные значения показателей по каждому варианту. Тот вариант, в котором сумма значений будет большей, принимается лучшим.

Определение значений компетенций как для оцениваемого, так и для базового объекта

Механизм управления компетенциями изменяет их значения. Для оценки результатов удобно проводить сравнение значений компетенций после изменения с их значениями до проведения мероприятий. Эффективность мероприятий при этом оценивается по степени улучшения уровня качества компетенций предприятия.

Значения показателей компетенций, в соответствии с принятыми ранее положениями, выражаем в относительной к установленным в момент проведения исследования величине. При этом существующие состояния всех показателей выражаются единичными значениями. На компьютерной модели работы механизма управления компетенциями подбираем варианты изменения значений компетенций с учетом существующих ограничений производственной инфраструктуры и системных взаимосвязей. Фиксируем эти значения в альтернативных моделях. В табл. 1 представлены исходная и три перспективные модели компетенций организации в относительных значениях выбранной номенклатуры компетенций.

Непосредственно оценка уровня качества

Результаты прогнозирования значений компетенций в разных моделях представлены в табл. 1. В табл. 2 показаны результаты оценки моделей по дифференциальному методу. Из таблицы видно, что лучшей является модель 2.

Таблица 1

Показатели	Исходная модель	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Базовые	1	1	1	0,9
Влиятельность	1	1,1	1,1	1,2
Системное мышление	1	1,2	1,2	0,9
Инновационность	1	1,15	1,1	1,2
Ответственное отношение	1	1,1	1,1	1,2
Саморазвитие	1	1	1	1
Социальное поведение	1	1	1,1	1,1

Таблица 2

Показатели	Исходная модель	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Сумма значений показателей качества	7	7,55	7,6	7,5
Уровень качества	$7/7 = 1$	$7,55/7 = 1,08$	$7,6/7 = 1,09$	$7,5/7 = 1,07$

Графическая интерпретация дифференциального метода для рассматриваемых моделей представлена на рис. 2.

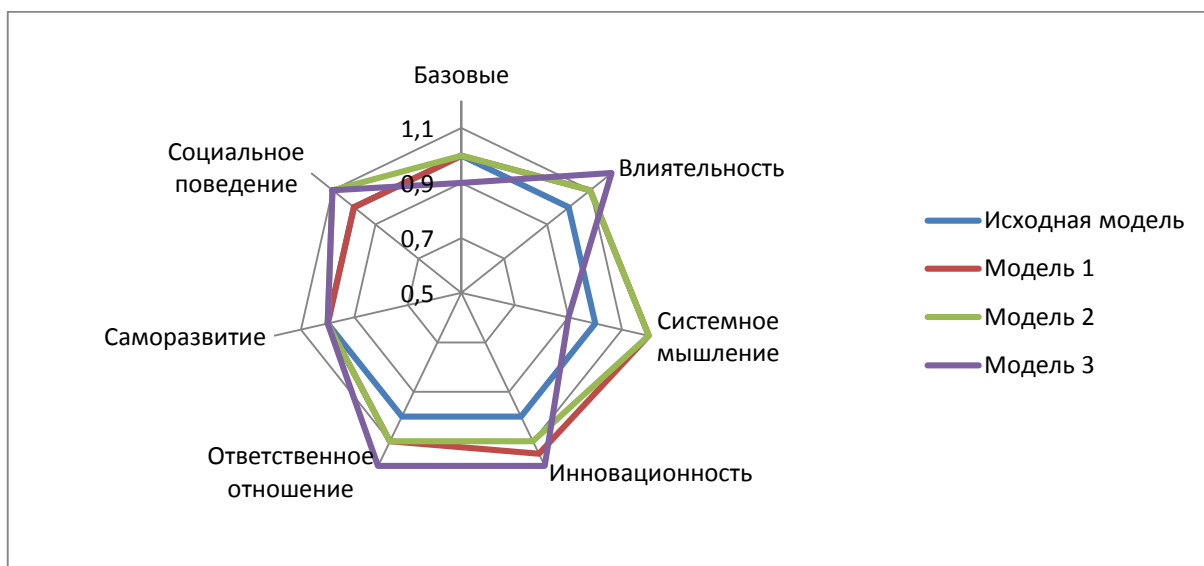


Рис. 2. Графическое сопоставление моделей

Выработка рекомендаций по результатам оценки

Рассмотренная оценка является условной, не учитывающей конкретные факторы предприятия. Однако в общем случае результат оценки ложится в основу обоснования предлагаемых мероприятий в области улучшения уровня компетенций.

На данном этапе команда разработчиков прописывает организационную и техническую сущность предлагаемых изменений с учетом имеющихся возможностей и ограничений. Эта информация в полном объеме и доступной форме выносится на обсуждение в административных службах и среди сотрудников. По результатам обсуждения происходит корректировка механизма управления компетенциями.

Принятие управленческих решений

При управлении компетенциями, уровень которых для предприятия является объектом управления, необходимо иметь критерий управления и наличие обратной связи, реализующей способ определения значения качества объекта в заданные моменты времени.

Управляющее воздействие может формироваться в непрерывном режиме на основании отклонения текущего значения компетенций от эталонного, задаваемого субъектом на этапе стратегического планирования.

Описание механизма эффективного механизма управления компетенциями будет рассмотрено в следующей статье.

Ссылки на источники

1. Носов А. Л. Оценка эффективности управления компетенциями // Концепт. – 2015. – № 03 (март). – ART 15055. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15055.htm>.
2. Носов А. Л. Проблемы информатизации системы образования в постиндустриальном обществе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15001. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15001.htm>.
3. Носов А. Л. Проблемы и перспективы трудоустройства выпускников в условиях уровневой подготовки кадров // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14334.
4. Носов А. Л. Место логистики в среде профессионального образования. Социально-антропологические проблемы информационного общества. Вып. 2: сб. материалов / под ред. П. М. Горева, В. В. Утемова // Концепт. – Приложение 11. – Киров: МЦИТО, 2013. – С. 56–63.
5. Катаргина Н. А., Носов А. Л. Человеческий капитал и мобильность трудовых ресурсов как определяющие факторы повышения конкурентоспособности экономики в современных условиях // Вопросы новой экономики. – 2014. – № 2(30). – С. 68–74.
6. Носов А. Л. Методы оценки технического уровня машин: учеб. пособие. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2004. – 105 с.

Alexander Nosov,

Doctor of Economic Sciences, Candidate of Engineering Sciences, Professor, head of chair of Economics and Human Resources Management, Vyatka State University of Humanities, Kirov

Logistic vqu@mail.ru

Determination of the formed competences level

Abstract. The paper deals with the problem of establishment of the formed competences level, offers the approach to its decision. The estimation of competences level of is considered necessary, the analogy of the offered methodology of competences level estimation is conducted with the existent methods of estimation of products quality level.

Key words: management efficiency, competences management mechanism, estimation of competences level.

References

1. Nosov, A. L. (2015) "Ocenka jeffektivnosti upravlenija kompetencijami", *Koncept*, № 03 (mart), ART 15055, 0,3 p. l. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15055.htm> (in Russian).
2. Nosov, A. L. (2015) "Problemy informatizacii sistemy obrazovanija v postindustrial'nom obshhestve", *Koncept*, № 01 (janvar'), ART 15001, 0,3 p. l. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15001.htm> (in Russian).
3. Nosov, A. L. (2014) "Problemy i perspektivy trudoustrojstva vypusknikov v uslovijah urovnevoj podgotovki kadrov", *Koncept*, № 12 (dekabr'), ART 14334 (in Russian).
4. Nosov, A. L. (2013) "Mesto logistiki v srede professional'nogo obrazovanija. Social'no-antropologicheskie problemy informacionnogo obshhestva". Vyp. 2: sb. materialov / pod red. P. M. Goreva, V. V. Utemova, *Koncept*, Prilozhenie 11, MCITO, Kirov, pp. 56–63 (in Russian).
5. Katargina, N. A. & Nosov, A. L. (2014) "Chelovecheskij kapital i mobil'nost' trudovyh resursov kak opredelajushhie faktory povyshenija konkurentosposobnosti jekonomiki v sovremennyh uslovijah", *Voprosy novej jekonomiki*, № 2(30), pp. 68–74 (in Russian).
6. Nosov, A. L. (2004) *Metody ocenki tehničeskogo urovnja mashin: ucheb. posobie*, Izd-vo VjatGU, Kirov, 105 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	16.03.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	24.03.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	25.03.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Носов А. Л., 2015

Яковлева-Чернышева Анна Юрьевна,
доктор экономических наук, проректор по научно-методической работе
НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи
Nauka.miu@mail.ru



Дружинина Анна Валентиновна,
кандидат юридических наук, проректор по учебной работе НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи
anna-druzhinina-2012@yandex.ru

Алексеев Валерий Павлович,
кандидат технических наук, заведующий кафедрой информатики и технических дисциплин НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи
alekseev.valeri@yandex.ru

Инновационные подходы к организации научно-исследовательской деятельности университета

Аннотация. В статье раскрыты инновационные подходы к организации научно-исследовательской деятельности современного вуза, учитывающие современные тенденции социально-экономического развития России, внедренные в практику Международного инновационного университета.

Ключевые слова: социально-экономическое развитие, инновации, научно-исследовательская деятельность, Международный инновационный университет, научно-исследовательские институты, инновационно-технологический центр, бизнес-инкубатор.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Введение

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденной постановлением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р, определено, что перспективы социально-экономического развития России на период до 2020 г. связаны с постепенным переходом к инновационной социально ориентированной модели экономического роста. При этом следует учитывать, что одним из важнейших аспектов подобной трансформации является повышение удельного веса интеллектуального труда, обеспечивающего инновационную направленность современной экономики.

В связи с вышеизложенным представляется особенно актуальной проблема организации научно-исследовательской деятельности современного вуза, соответствующей реалиям и тенденциям социально-экономического развития России. Примером новой организации науки в вузе является научно-исследовательская деятельность Международного инновационного университета.

В Университете выстроена целостная система научно-исследовательской деятельности, включающая три взаимосвязанных уровня: фундаментальные исследования, прикладные исследования и разработки, внедрение результатов проведенных исследований в образовательный процесс и практику хозяйственной деятельности (см. рис. 1).

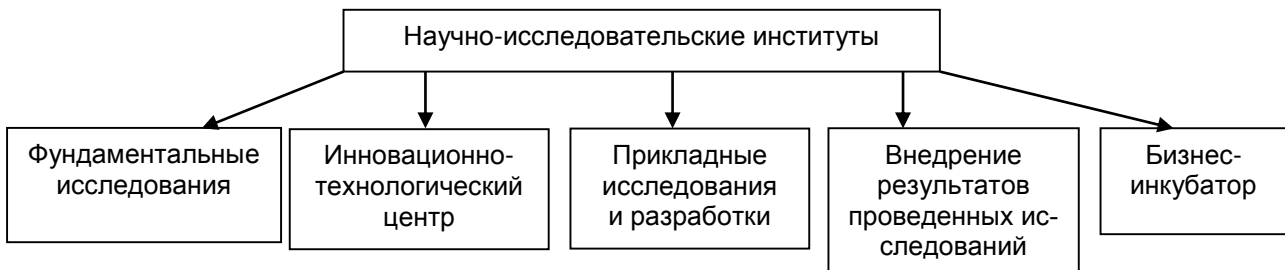


Рис. 1. Система научно-исследовательской деятельности Международного инновационного университета

Фундаментальные исследования в Университете проводятся на базе пяти научно-исследовательских институтов (НИИ), реализующих соответствующие научные проекты (рис. 2).

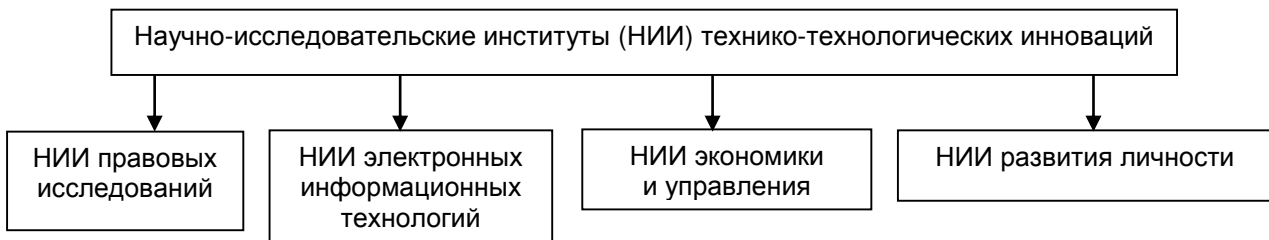


Рис. 2. Научно-исследовательские институты Международного инновационного университета

В структуре каждого НИИ функционирует ряд научных лабораторий:

1. НИИ развития личности (лаборатории методологии и теории развития личности, психологических основ сервиса и туризма, индивидуализации обучения, воспитания личности).

Научные исследования НИИ развития личности осуществляются в рамках проекта «Разработка сетевой теории и технологий развития личности в информационно-образовательном пространстве» [1–4].

2. НИИ экономики и управления лаборатории экономики предпринимательства, проблем налогообложения, банковского дела, современного менеджмента.

Научные исследования НИИ экономики и управления реализуются в рамках проекта «Инновационные технологии экономики и управления» [5–6].

3. НИИ электронных информационных технологий (лаборатории программных разработок, мультимедиа и веб-ресурсов, графического дизайна, массмедиа и видеоресурсов).

Научные исследования НИИ электронных информационных технологий проводятся в рамках проекта «Разработка инновационной электронной образовательно-управленческой среды «Электронный университет» [7–9].

4. НИИ правовых исследований (лаборатории гражданского права, виктимологии).

Научные исследования НИИ правовых исследований осуществляются в рамках проекта «Разработка инновационных технологий в правовой сфере» [10–11].

5. НИИ технико-технологических инноваций (лаборатории инновационных разработок в сфере технических средств, инновационных технологических разработок).

Научные исследования НИИ технико-технологических инноваций реализуются в рамках проекта «Разработка инновационных технологий в экологии и технической сфере» [12].

Исследования в рамках деятельности вышеперечисленных НИИ проводятся профессорско-преподавательским составом Университета совместно с сотрудниками ФГНУ

«Институт образовательных технологий» Российской академии образования на основании заключенного договора о сотрудничестве. В научно-исследовательской работе НИИ также участвуют аспиранты и студенты Международного инновационного университета.

Для проведения прикладных исследований и разработок в Университете создан инновационно-технологический центр (рис. 3).

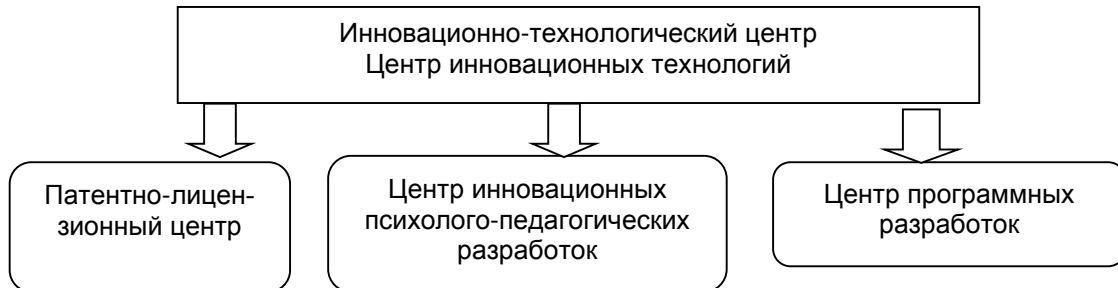


Рис. 3. Структура инновационно-технологического центра Международного инновационного университета

Основной целью деятельности инновационно-технологического центра является разработка инновационных технологий в гуманитарной и технической сферах. Достижение указанной цели осуществляется в рамках действующего в России инновационного законодательства, то есть комплекса норм, регулирующего отношения между непосредственными участниками инновационной деятельности. Наиболее значимым документом, регулирующим инновационную деятельность в Российской Федерации, является Федеральный закон от 23.08.1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» (с изменениями и дополнениями).

Существенными для деятельности инновационно-технологического центра являются также нормативные правовые акты, регулирующие вопросы, связанные с интеллектуальной собственностью, в том числе определяющие условия возникновения, охраны и передачи прав на объекты интеллектуальной собственности (патентное лицензирование, передача патентов на изобретения, технической документации, ноу-хау, информационный обмен при личных контактах на семинарах, симпозиумах, выставках и т. п.).

Важнейшими из них являются: Конституция РФ; Гражданский кодекс РФ; Федеральный закон «О коммерческой тайне» от 29.07.2004 г. № 98-ФЗ (с изменениями и дополнениями); Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 284-ФЗ «О передаче прав на единые технологии» (с изменениями и дополнениями); Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2005 г. № 685 «О порядке распоряжения правами на результаты научно-технической деятельности» и ряд других законов и подзаконных актов.

В структуре инновационно-технологического центра функционируют следующие подразделения:

- Центр программных разработок;
- Центр инновационных психолого-педагогических разработок;
- Патентно-лицензионный центр;
- Центр инновационных технологий.

Центр программных разработок осуществляет формирование инновационной электронной информационной образовательной и управленческой среды «Электронный вуз», обеспечивающей системную интеграцию традиционного и электронного образовательных пространств на всех этапах обучения и воспитания студентов. В техническом плане данная среда реализована на платформах 1С: Предприятие 8 и WEB. В разработанной конфигурации используется клиент-серверный вариант системы 1С:

Предприятие, использующий в качестве хранилища данных Microsoft SQL Server и WEB-сервер Apache совместно с системой баз данных MySQL.

Система «Электронный вуз» представляет собой современный, не имеющий аналогов образовательно-управленческий продукт, позволяющий максимально оптимизировать процессы, связанные с управлением деятельностью высших учебных заведений и организацией учебного процесса на основе теории сетевого образования. Она включает следующие основные подсистемы: «Ректорат», «Деканат», «Студент», «Тестирование», «Приемная комиссия», «Канцелярия», «Кадры», «Бухгалтерия» и др.

В работе Центра программных разработок участвуют студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Прикладная информатика» и получающие опыт создания информационных систем и баз данных, CMS-систем, систем электронного обучения, используемых для поддержки образовательной и управленческой деятельности МИУ.

Центр инновационных психолого-педагогических разработок создан для разработки инновационных образовательных технологий, построенных на основе теории сетевого образования и теории гуманизации образования, реализованных в Концепции развития университета. Акцент в разработке учебно-методической документации делается на организацию самостоятельной и научно-исследовательской работы. В представленных технологиях реализованы метафоры «распределенного интеллекта», «общества обмена знаниями», «социального обучения». Такая распределенная образовательная среда характеризуется открытым информационно-коммуникативным пространством, опосредована новым дизайном, прежде всего, через опору на мультимедийные средства обучения и гипермедиа. Внедрение результатов исследований обеспечивает максимальный психологический комфорт для студентов в процессе обучения, реализацию индивидуальной траектории развития мыслительных процессов личности в соответствии с индивидуальным образом мира, стилем индивидуальности, когнитивным стилем и доминирующими поведенческими стратегиями. Центр обеспечивает разработку централизованного электронного внутреннего портала, содержащего задания для самостоятельной работы, видеосопровождение всех тем программ и электронные информационные ресурсы.

В Патентно-лицензионном центре студенты Международного инновационного университета, обучающиеся по направлениям подготовки «Технология транспортных процессов», «Экология и природопользование», занимаются разработкой инновационной техники и технологий.

За время деятельности Центра преподавателями, аспирантами и студентами Университета получены патенты на полезные модели: «Носилки для спасательных работ МЧС», «Большегрузный автофургон», «Многоуровневый гараж-стоянка для автомобилей», «Грузовой манипулятор на автомобиле», «Гараж-ракушка»; патенты на изобретения: «Электрический очиститель диэлектрических жидкостей и газов», «Способ очистки диэлектрических средств», «Устройство для подачи микроэлементов в виде камеры, герметично надетой на все тело человека», «Устройство для подачи микроэлементов в виде камеры, герметично надетой на часть тела от ног до пояса человека» и др.

Центр инновационных технологий специализируется на разработке инновационных технологий ландшафтного дизайна в городское пространство. В работе Центра участвуют студенты Университета, обучающиеся по направлению подготовки «Дизайн». Студенты, занимающиеся в Центре, разработали дизайнерские проекты студенческих кафе, а также многих других объектов города. На прилегающей к Университету территории Центром создан Парк международного ландшафтного дизайна – уникальная экологическая зона с фонтанами, искусственной речкой. Декоративный

сквер – прекрасный подарок вуза городу Сочи, столице Олимпийских игр 2014 г. Он стал излюбленным местом не только студентов, но и горожан и гостей курорта.

Внедрение результатов фундаментальных и прикладных исследований в сферу социальной жизнедеятельности общества, область техники и технологий осуществляется в рамках деятельности бизнес-инкубатора (рис. 4).

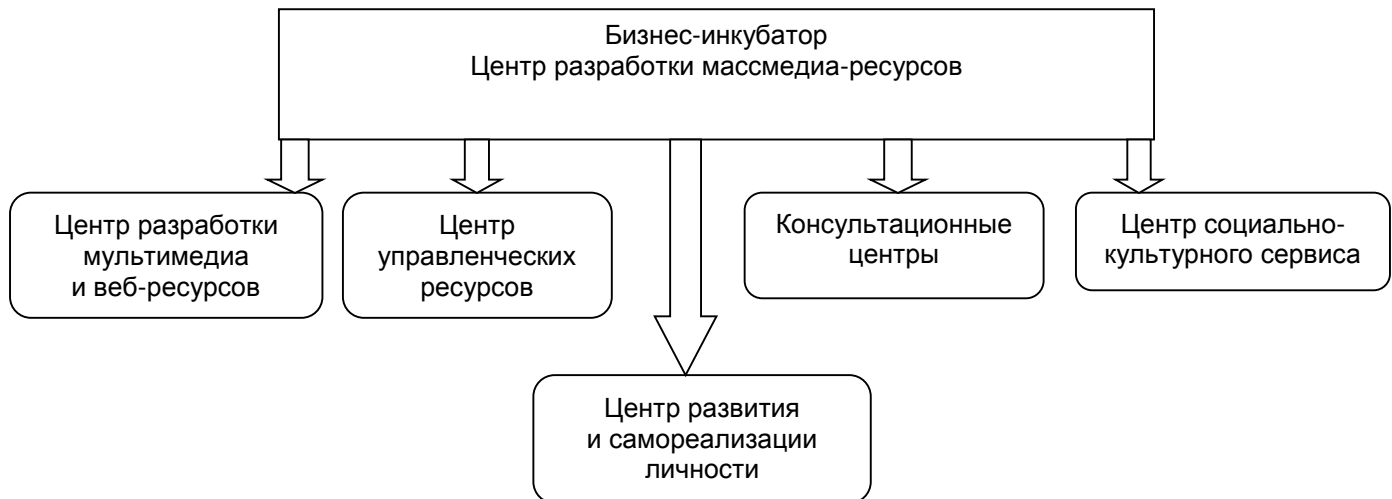


Рис. 4. Структура бизнес-инкубатора Международного инновационного университета

Основной целью деятельности бизнес-инкубатора является создание условий для построения профессиональной карьеры студентов Университета, приобщения их к самостоятельной постановке и решению профессиональных проблем, в том числе через реализацию инновационных технологий и бизнес-проектов на основе осуществленных в вузе фундаментальных и прикладных исследований.

Для достижения указанной цели в бизнес-инкубаторе осуществляется:

- формирование у студентов практико-ориентированных компетенций для организации и ведения бизнеса, а также способности грамотно формулировать научно-исследовательские, конструкторские, технологические, организаторские задачи;
- организация процесса взаимодействия науки с бизнесом на начальном этапе, популяризация инновационного предпринимательства в образовательной среде;
- обеспечение студентов дополнительными возможностями для коммерциализации научно-технических, инновационных бизнес-идей путем предоставления офисных площадей и комплекса консультационных услуг;
- содействие международным связям малых предприятий в науке и инновационной деятельности.

В структуре бизнес-инкубатора работают следующие подразделения:

- консультационные центры;
- Центр социально-культурного сервиса;
- Центр развития и самореализации личности;
- Центр управленческих ресурсов;
- Центр разработки мультимедиа и веб-ресурсов;
- Центр разработки массмедиа-ресурсов.

В число консультационных центров входят: Центр психологического консультирования, Центр правового консультирования, Центр экономического консультирования и центры электронного консалтинга.

Центр психологического консультирования предоставляет возможность студентам МИУ получить навыки работы психолога-консультанта. В Центре осуществляется консультирование как студентов, так и всех желающих получить психологическую помощь. В работе Центра участвуют студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Психология» и формирующие профессиональные компетенции для деятельности в сфере психологии.

Центр правового консультирования создан для оказания консультационных услуг в правовой сфере студентам, а также другим физическим лицам. В работе Центра участвуют студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Юриспруденция» и формирующие профессиональные компетенции для деятельности в правовой сфере.

Центр экономического консультирования создан для оказания услуг в сфере экономики предприятия, налогообложения и банковского дела, в том числе включающих консультации по бизнес-планированию, проведению анализа финансово-хозяйственной деятельности предприятия, порядку и методике исчисления и уплаты налогов и сборов, налоговому планированию, составлению налоговых деклараций и др. В работе Центра участвуют студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Экономика» и формирующие профессиональные компетенции для деятельности в сфере экономики.

В центрах электронного консалтинга студенты имеют возможность выступить в роли консультантов для других студентов. Круг вопросов, рассматриваемых в центрах электронного консалтинга, очень широк. Так, в настоящее время действует целый ряд электронных клубов, включающих: Электронный клуб юристов, Электронный клуб экономистов, Электронный клуб управленцев, Электронный клуб специалистов сферы сервиса, Электронный клуб ландшафтных дизайнеров, Электронный клуб по проблемам информатики, Электронный клуб по проблемам транспорта, Электронный клуб по межкультурным коммуникациям, Электронный клуб психологов.

Участие студентов в дискуссиях дает возможность для свободного выражения мнения по различным проблемным вопросам. Студенты, подключаясь к обсуждению конкретной темы, дают аргументированные ответы по данной проблеме, учатся дискутировать и отстаивать свою точку зрения, формируют навыки делового и межличностного общения, профессиональные компетенции в сфере своей будущей деятельности.

Центр социально-культурного сервиса включает гостиничный комплекс и кафе, расположенные в корпусах Университета. На их базе у студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Гостиничное дело», «Туризм», «Социально-культурная деятельность», формируются реальные практические навыки в сферах гостиничного сервиса и общественного питания.

В Центре развития и самореализации личности студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Психология», имеют возможность получить практические умения и навыки по развитию личностных и поведенческих характеристик других студентов, необходимых для их успешности в профессиональной и личной сфере.

В Центре управленческих ресурсов студенты, обучающиеся по направлениям подготовки «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», формируют профессиональные компетенции, необходимые в работе современного руководителя.

В Центре разработки мультимедиа и веб-ресурсов студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Прикладная информатика», учатся создавать реальные коммерческие сайты.

На базе Центра разработки массмедиа-ресурсов студенты учатся создавать различную видеопroduкцию, газету «Сочинская молодежь», журналы, издаваемые на базе МИУ.

В заключение отметим, что в современных социально-экономических условиях внедрение в образовательную практику инновационных подходов организации

научно-исследовательской деятельности, разработанных в Международном инновационном университете, имеет особую актуальность.

Выводы

1. Создание комплексного учебно-научного инновационного образовательного комплекса на базе широкого применения информационных и электронных технологий является приоритетной моделью развития современного университета.
2. Научно-исследовательские институты в структуре университета позволяют органично соединить учебный и научный процессы и повысить качество подготовки специалистов.
3. Создание бизнес-инкубатора на базе университета существенно сокращает сроки внедрения результатов научных исследований и период адаптации выпускников университета после его окончания.

Ссылки на источники

1. Берулава Г. А. Новая методологическая платформа развития личности // Гуманизация образования. – 2013. – № 3. – С. 6–15.
2. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Концепция развития современного университета. – Сочи: НОУ ВПО МИУ, 2013.
3. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 29–35.
4. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Новая сетевая теория развития личности в информационном образовательном пространстве // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 45–49.
5. Яковлева-Чернышева А. Ю. Формирование методологических принципов управления маркетингом в социально-экономической системе предпринимательства // Гуманизация образования. – 2013. – № 3. – С. 43–51.
6. Яковлева-Чернышева А. Ю. Маркетинг в предпринимательской деятельности как объект управления // Гуманизация образования. – 2014. – № 2. – С. 62–68.
7. Берулава Г. А. Информационная управленческая и образовательная среда «Электронный ВУЗ»: науч.-метод. пособие. – Изд. 2-е, доп. – Сочи: НОУ ВПО МИУ, 2014.
8. Гулянова Л. П. Внедрение инновационных электронных образовательных технологий и их результативность с точки зрения системы качества в рамках сетевой образовательной парадигмы // Гуманизация образования. – 2012. – № 4. – С. 40–43.
9. Довгаль Л. С. Технологии формирования электронного образовательного пространства // Гуманизация образования. – 2014. – № 2. – С. 49–62.
10. Дружинина А. В. Традиционные и инновационные образовательные технологии в рамках реализации компетентностного подхода при клиническом юридическом обучении // Гуманизация образования. – 2014. – № 2. – С. 24–29.
11. Сплавская Н. В. Проблема понимания сущности продуктивного правового поведения в педагогике // Вестник Тамбовского университета. – 2013. – № 9(125). – С. 82–88.
12. Алексеев В. П., Степаньян В. В. Повышение адекватности и достоверности модели обработки ненормированных массивов данных в исследованиях образовательных систем методом планирования эксперимента // Концепт. – 2014. – № 7 (июль). – ART 14178. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14178.htm>.

Anna Yakovleva-Chernysheva,

Vice-rector for scientific and methodical work, Doctor of Economic Sciences, International Innovative University, Sochi

Nauka.miu@mail.ru

Anna Druzhinina,

Vice-rector for academic affairs, Candidate of Juridical Sciences, International Innovative University, Sochi

anna-druzhinina-2012@yandex.ru

Valeriy Alekseev,

Candidate of Engineering Sciences, head of the chair of Computer Science and Engineering Disciplines, International Innovative University, Sochi

alekseev.valeri@yandex.ru

Innovative approaches to organization of scientific-research activities of a university

Abstract. The paper deals with innovative approaches to organization of scientific-research activities of the modern university, taking into account the current trends of social-economic development of Russia and introduction of the International Innovation University.

Key words: social-economic development, innovation, scientific-research activities, International Innovation University, research institutes, innovation and technology center, business incubator.

References

- Berulava, G. A. (2013) "Novaja metodologicheskaja platforma razvitija lichnosti", *Gumanizacija obrazovanija*, № 3, pp. 6–15 (in Russian).
- Berulava, G. A. & Berulava, M. N. (2013) *Koncepcija razvitija sovremennogo universiteta*, NOU VPO MIU, Sochi (in Russian).
- Berulava, G. A. & Berulava, M. N. (2012) "Novaja metodologija razvitija lichnosti v informacionnom obrazovatel'nom prostranstve", *Pedagogika*, № 4, pp. 29–35 (in Russian).
- Berulava, G. A. & Berulava, M. N. (2012) "Novaja setevaja teorija razvitija lichnosti v informacionnom obrazovatel'nom prostranstve", *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, № 1, pp. 45–49 (in Russian).
- Jakovleva-Chernysheva, A. Ju. (2013) "Formirovanie metodologicheskikh principov upravlenija market-ingom v social'no-jekonomicheskoj sisteme predprinimatel'stva", *Gumanizacija obrazovanija*, № 3, pp. 43–51 (in Russian).
- Jakovleva-Chernysheva, A. Ju. (2014) "Marketing v predprinimatel'skoj dejatel'nosti kak ob#ekt upravlenija", *Gumanizacija obrazovanija*, № 2, pp. 62–68 (in Russian).
- Berulava, G. A. (2014) *Informacionnaja upravlencheskaja i obrazovatel'naja sreda «Jelektronnyj VUZ»: nauch.-metod. posobie, Izd. 2-e, dop.*, NOU VPO MIU, Sochi (in Russian).
- Guljanova, L. P. (2012) "Vnedrenie innovacionnyh jelektronnyh obrazovatel'nyh tehnologij i ih rezul'tativnost' s tochki zrenija sistemy kachestva v ramkah setевой obrazovatel'noj paradigmy", *Gumanizacija obrazovanija*, № 4, pp. 40–43 (in Russian).
- Dovgal', L. S. (2014) "Tehnologii formirovanija jelektronnogo obrazovatel'nogo prostranstva", *Gumanizacija obrazovanija*, № 2, pp. 49–62 (in Russian).
- Druzhinina, A. V. (2014) "Tradicionnye i innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v ramkah realizacii kompetentnostnogo podhoda pri klinicheskom juridicheskom obuchenii", *Gumanizacija obrazovanija*, № 2, pp. 24–29 (in Russian).
- Splavskaja, N. V. (2013) "Problema ponimaniya sushhnosti produktivnogo pravovogo povedenija v pedagogike", *Vestnik Tambovskogo universiteta*, № 9(125), pp. 82–88 (in Russian).
- Alekseev, V. P. & Stepan'jan, V. V. (2014) "Povyshenie adekvatnosti i dostovernosti modeli obrabotki nenormirovannyh massivov dannyh v issledovanijah obrazovatel'nyh sistem metodom planirovanija jeksperimenta", *Koncept*, № 7 (ijul') – ART 14178. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14178.htm>. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	23.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	25.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	25.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Яковлева-Чернышева А. Ю., Дружинина А. В., Алексеев В. П., 2015

Горев Павел Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров
pavel-gorev@mail.ru



Козлова Елена Владимировна,

аспирант кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров
lenakoz84@mail.ru

Социальное проектирование в средней школе: направления и структура описания проектов

Аннотация. Статья знакомит читателя с опытом написания и осуществления социальных проектов учащихся старших классов средней школы в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности и научного творчества», направленных на совершенствование образовательного пространства отдельного учебного заведения (на примере МОАУ «Лицей № 21» г. Кирова). В ней приводится возможная структура поэтапного описания социального проекта, предлагаемого ученикам, и конкретный пример ее реализации.

Ключевые слова: социальное проектирование, основы проектной деятельности, презентация проекта, проект, управление проектами, оценка эффективности проекта, структура социального проекта.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Возвращаясь к обсуждению вопросов обучения проектной деятельности учащихся старших классов средней школы, начатому нами в февральском выпуске журнала «Концепт» [1], в этой статье мы более подробно остановимся на проводимом школьниками в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности и научного творчества» социальном проектировании.

Под социальным проектированием, осуществляемом учащимися и педагогами, мы понимаем подготовку, планирование, реализацию и анализ отдельных мероприятий (или их совокупности), направленных на совершенствование социального (в том числе образовательного и культурного) пространства, в котором находятся участники образовательного процесса, как в учебном заведении, так и вне его. Социальные проекты учащихся призваны изменить или существенно улучшить окружающую действительность средствами, доступными ученикам старших классов, как правило с минимальными финансовыми затратами.

Анализируя возможности использования социального проектирования в образовательном учреждении (отметим, что проекты готовят и реализуют учащиеся старших классов совместно с педагогами), мы остановились на следующих направлениях его реализации:

– развитие кругозора, познавательного интереса, личностных качеств участников образовательного процесса через включение в образовательное пространство лица игровых форм деятельности (например, организация и проведение серии игр «Что? Где? Когда?» в школьном формате, турнира «Дебаты», креатив-боев, различных викторин, командных конкурсов и игр-путешествий по станциям и т. п.) – социально-образовательные проекты;

– развитие личностных качеств школьников путем включения во внеурочную деятельность различных тренингов (тренинги «Познай себя», «Искусство спора», тренинги креативного мышления и по решению задач открытого типа и т. д.) – социально-образовательные проекты;

– развитие кругозора учащихся путем трансляции знаний в разнообразных форматах представления информации (выпуск информационных буклетов, стендов, презентаций, видеороликов о правильном питании, внешнем виде учеников, о великих открытиях и достижениях человечества и т. д.) – социально-образовательные проекты;

– формирование экологической культуры учащихся через проведение мероприятий и акций (мероприятия по сбору макулатуры, акции «Чистый микрорайон», «Аллея выпускников» и т. п.) – эколого-социальные проекты;

– формирование здорового образа жизни учащихся через организацию клубов, проведение мероприятий и акций (организация спортивных клубов и секций, акций по формированию здорового образа жизни, отказа от вредных привычек) – спортивно-оздоровительные проекты;

– формирование гражданской ответственности и активной жизненной позиции к решению социально значимых проблем общества путем организации акций и мероприятий (акция «Радость в каждый дом» для воспитанников детских домов, программа «Твори добро» помощи старшему поколению, организация помощи младшим школьникам в учении и т. д.) – социально-коммуникативные проекты;

– воспитание патриотизма учащихся путем организации и проведения мероприятий и акций (экскурсии по музею Славы лица, сбор или создание экспонатов, оформление экспозиции по истории лица, встречи с ветеранами войн, представителями правовых структур и законодательной власти и т. д.) – социально-коммуникативные проекты;

– профориентационная работа с учащимися в направлении выбора ими будущих профессий через проведение встреч, экскурсий, мероприятий и акций (совместные мероприятия с вузами города, студенческими клубами и общественными организациями, посещение выставок и экскурсии на предприятия города) – социально-коммуникативные проекты;

– совершенствование культурного пространства лица путем привлечения участников образовательного процесса к активному созданию арт-объектов (арт-акции «Дерево добрых пожеланий», «История наших географических открытий», выставки работ учащихся лица, фотовыставка «Мир глазами физика», клубы «Уроки hand-made», «Объектив», проект «Выставка подделок» и т. д.) – культурно-образовательные проекты;

– формирование духовной культуры учащихся через организацию клубов, проведение мероприятий и акций (акции «Книжный обмен», «Памятный альбом выпускника», организация познавательных музыкальных переменок, проведение литературных клубов и вечеров, встреч с интересными людьми и т. п.) – культурно-образовательные проекты.

Работа над подобными рода социальными проектами осуществляется учащимися в несколько этапов. На первом этапе обсуждается идея проекта [2–4], ее уникальность и отличительные особенности от других подобных идей. На втором этапе ученики оформляют паспорт проектной идеи [5, 6] – это своего рода заготовка будущего описания проекта. На третьем этапе учащиеся проводят работу над оформлением проекта, о которой речь пойдет ниже. Наконец, на завершающем четвертом этапе, проводится работа по осуществлению проекта, анализу и корректировке изложенного в нем содержания.

Остановимся более подробно на схеме описания социального проекта. Анализируя разнообразные схемы социальных проектов, представленных в сети Интернет, а также в требованиях различных государственных структур, занимающихся их реализацией (например, «Росмолодежь»), мы представляем структуру социального проекта

в форме описания четырех крупных блоков, каждый из которых содержит определенное число подпунктов, достаточных для подробного описания проекта:

- 1) краткая характеристика проекта;
- 2) теоретико-методологическое основание проекта;
- 3) содержание проекта;
- 4) обеспечение проекта.

Первый из этих блоков дает общее представление о проекте, о его плюсах и минусах, возможности реализации и характеризует проект по следующим пунктам:

- наименование проекта – яркое красочное название, дающее представление о сути работы, описанной в проекте;
- направление деятельности по проекту – к какому типу социального проектирования (они описаны выше) относится проект;
- участники проекта – описывается возрастной и количественный состав;
- аннотация проекта – краткое (2–3 абзаца) содержание проектной деятельности;
- ключевые слова – несколько (4–6) слов или словосочетаний, наиболее ярко отражающих суть проекта, для организации эффективного поиска в сети Интернет;
- описание проблемы проекта, обоснование социальной значимости;
- цель и задачи проекта;
- этапы работы по проекту (проектный, практический, аналитический) с краткой характеристикой конкретной реализации проекта;
- сроки реализации проекта;
- результаты реализации проекта – описание продукта (желательно материального), полученного в ходе реализации проекта;
- описание позитивных изменений, которые произойдут в соответствующем социальном пространстве при реализации данного проекта;
- возможные негативные последствия, которые может повлечь проект;
- дополнительные эффекты проекта – неожиданные последствия проекта, не являющиеся его основными задачами;
- дальнейшее развитие проекта – направления, в которых в дальнейшем может осуществляться работа над этим проектом или подобными ему.

Второй блок – теоретико-методологическое основание проекта – направлен на описание проекта с точки зрения социальных, в том числе психолого-педагогических, наук и содержит следующие пункты:

- подробное описание социальной проблемы, решаемой проектом;
- актуальность проектной идеи, значимость для заявленной группы участников;
- анализ современного состояния исследований по тематике проекта, описание аналогов с указанием источников информации;
- новизна и оригинальность проектной идеи;
- принципиальные подходы к реализации проекта – отличительные особенности, принципы, на которых базируется идея реализации проекта;
- технологии, методы и инструменты реализации проекта.

В третьем блоке отражается достаточно подробное содержание проекта по следующим пунктам:

- механизм управления реализацией проекта – описание условий кем и как будет отслеживаться ход выполнения проекта и его результат;
- характеристика ситуации на начало реализации мероприятий – описание социальной проблемы на момент начала реализации проекта;

– календарный план реализации проекта на проектном, практическом и аналитическом этапах (оформляется в таблице с тремя столбцами: «Название конкретного мероприятия», «Сроки реализации мероприятия», «Ожидаемый итог от проведения мероприятия» – три отдельных таблицы);

– график основных работ по проекту – представляется в любом формате, например, в форме диаграммы Ганта или в форме таблицы;

– подробное описание мероприятий проекта – для каждого: задачи, что конкретно будет сделано, этапы и сроки выполнения, ожидаемый итог в количественном и качественном выражении;

– подробное описание продукта проекта;

– критерии, показатели и индикаторы оценки эффективности проекта.

Четвертый блок содержит описание обеспечения проекта, что отражается следующими пунктами:

– организаторы проекта, степень их участия в проекте – представляются предприятия, организации, участие в проекте которых необходимо;

– кадровое обеспечение проекта – описываются конкретные люди и их вклад в реализацию проекта;

– материально-техническое обеспечение проекта;

– финансовое обеспечение проекта;

– смета расходов на реализацию проекта в следующей таблице:

№	Наименование	Ед. изм.	Кол-во	Цена	Стоимость
	ИТОГО				

Описание социального проекта по такой схеме дает возможность перейти от «уровня идей» к уровню продуманной пошаговой реализации проекта, что необходимо для качественной работы над осуществлением задач проектной деятельности.

Следует сказать, что подобная схема появилась не спонтанно. В последние шесть лет в лицее успешно проводится молодежная интенсивная школа научного творчества «Прорыв: наука, творчество, успех». Учащиеся лицея, учителя, студенты в этой смене получают возможность не только укрепить свое здоровье, но и развить интеллектуальные и творческие способности. Образовательная программа лагеря построена на теории открытых задач и ориентирована на использование инновационных педагогических систем по развитию креативного мышления, таких как «ТРИЗ-педагогика», тренинг креативного мышления, способствует формированию у подростков научной одаренности, лидерских качеств и активной жизненной позиции. Важным результатом выполнения программы является создание участниками новых решений проблемных задач. Многие из разработанных учениками в ходе работы лагеря социальных проектов находят отражение на различных конкурсах и выставках проектных работ школьного, городского и российского уровней. Отдельные идеи доводятся до авторских свидетельств: «Система развития образного мышления посредством оригами» (свид. № 2013621458 от 25 ноября 2013 г.); «Структура мероприятий по защите животных от насилия» (свид. № 2013621438 от 18 ноября 2013 г.); «Система мероприятий по созданию активного досуга в детских домах» (свид. № 2013621449 от 20 ноября 2013 г.).

Отметим также, что обучение школьников социальному проектированию невозможно без серьезной и качественной работы самих педагогов над социальными проектами, обеспечивающими совершенствование образовательного пространства лицея. В

последние годы педагогами лицея были подготовлены и осуществлены социально-образовательные проекты «Летний учебный лагерь-тренинг “Математика. Творчество. Интеллект”», «Сбор актива – молодежная интенсивная школа научного творчества “Прорыв: наука, творчество, успех”», «Дни научных знаний в лицее», «История наших географических открытий», «Выставка-экспозиция творческих работ учащихся», «Межпредметные проекты учащихся: математический и естественнонаучный циклы», «Гуманитарно-ориентированные проекты учащихся основной школы по математике», «Кабинет экспозиция “От камушков до ЭВМ”», «Музей занимательной науки» и многие-многие другие.

В качестве примера описания социально-образовательного проекта здесь мы приведем авторскую программу (в сокращенном варианте) «Сбор актива – молодежная интенсивная школа научного творчества “Прорыв: наука, творчество, успех”», реализованную в 2014 году (авторы – П. М. Горев, В. В. Утёмов).

1. Краткая характеристика проекта

1.1. *Наименование проекта:* «Сбор актива – молодежная интенсивная школа научного творчества “Прорыв: наука, творчество, успех”» («Прорыв: наука, творчество, успех», «Прорыв»).

1.2. *Направление деятельности по проекту:* проект относится к социально-образовательной области, поскольку направлен на освоение участниками смены новых видов деятельности, а также к коммуникативно-деятельностной, так как направлен на получение результата путем включения в деятельность посредством общения со сверстниками, вожатыми и педагогами.

1.3. *Участники проекта:* учащиеся 8–11 классов лицея (180 чел.), студенты, магистранты, аспиранты вузов города (30 чел.), педагоги лицея, преподаватели вузов (15 чел.).

1.4. Аннотация проекта

Программа предполагает создание условий для погружения участников проекта в атмосферу научно-исследовательского познания и продуктивной дельности. Учащиеся лицея, учителя, студенты в этой смене получают возможность не только укрепить свое здоровье, но и развить интеллектуальные и творческие способности. Образовательная программа лагеря построена на теории открытых задач и ориентирована на использование инновационных педагогических систем по развитию креативного мышления, таких как «ТРИЗ-педагогика», тренинг креативного мышления, способствует формированию у подростков научной одаренности, лидерских качеств и активной жизненной позиции. Важным результатом выполнения программы является создание участниками новых решений проблемных задач. Многие из разработанных учениками в ходе работы лагеря социальных проектов находят отражение на различных конкурсах и выставках проектных работ школьного, городского и российского уровней.

1.5. *Ключевые слова:* тренинг, креативность, творческое мышление, теория решения изобретательских задач, проектная деятельность учащихся, социальное проектирование.

1.6. Описание проблемы, обоснование социальной значимости

Программа использует наиболее современные отечественные достижения в науке о генерации новых идей и сильном талантливом мышлении, значительно более эффективные, чем известные зарубежные методы. Поэтому результатами выполнения программы будут не только более глубокие научно-творческие знания участников, не только их профессиональная ориентация, но интерес и способность к творчеству, к созданию принципиально новых решений актуальных проблемных задач. Эти задачи могут относиться к самым различным областям деятельности, в том числе к наукам (биологии, географии, химии, истории, литературоведению, математике, физике и пр.), технике, экономике, экологии, социальной сфере, искусству и др.

Программа формирует у участников мировоззрение созидателя, субъекта развития нашего мира, представление о мире как о системе, развивающейся по объективным законам, которые можно и необходимо использовать для решения проблемных задач, представление о себе как субъекте и объекте развития, представление о добре как основе существования и развития мира.

Программа формирует ценностные ориентации на творчество и развитие, на созидание нового и сохранение лучших прошлых достижений человечества. Творчество – это наиболее естественное и эффективное средство самовыражения ребенка. В творчестве, в поиске нового, еще неизвестного, представители различных поколений значительно более равны, чем в знаниях и опыте, поэтому творчество важнейшая основа общности интересов ребенка и взрослого. Наличие у молодого человека собственных идей – важнейшее условие формирования лидерских качеств.

1.7. Цель и задачи проекта

Цель проекта – создание среды, направленной на поддержку и развитие научно-технического творчества и научно-исследовательской деятельности молодежи.

Задачи проекта:

- включение подростков в процесс освоения современных методов научно-технического творчества;
- создание условий для раскрытия и развития творческого потенциала личности;
- воспитание научно-исследовательских качеств молодежи;
- создание условий для формирования креативного мышления молодежи;
- создание условий для решения актуальных проблемных задач для последующего выполнения на их основе научных работ на молодежных конференциях, заявок на изобретения;
- приобщение будущих выпускников вузов научно-техническому творчеству, расширение представлений о применении методов научно-исследовательской деятельности.

1.8. Этапы работы по проекту (укрупненные блоки)

Место проведения	Дата	Последовательность этапов
Проектный этап (лицей)	01.08.2014 – 24.08.2014	Формирование команды, разработка программы
Практический этап (лицей, оздоровительный лагерь «Спутник»)	25.08.2014 (школа вожатых)	Основы учебного труда и проектной деятельности
		Организация и проведение тренингов с учащимися
	26.08.2014 (школа вожатых)	Организация и проведение досуговых, спортивных мероприятий в условиях летних оздоровительных лагерей
		Технология клубов
	27.08.2014	Проектирование в социальной, научной и практико-ориентированной деятельности учащихся
		Предварительный этап – общее ознакомление с тематикой и выбор проблемных задач для решения
		Методы решения проблемных задач, предшествующие ТРИЗ
	28.08.2014	Основы системного подхода
		Законы существования систем (статика)
		Законы развития систем (динамика)
Противоречия и их устранение		
29.08.2014	Стандарты на решение изобретательских задач	
	Применение фондов эффектов	
	Алгоритм решения изобретательских задач АРИЗ-85В	
30.08.2014	Развитие творческого воображения (РТВ)	
	Развитие лидерских качеств (шаги лидера развитие дивергентного мышления (курс креативного мышления))	
Аналитический этап (лицей)	31.08.2014– 20.10.2014	Итоговая конференция. Награждение победителей и призеров
		Оформление заявок для сертификации учебно-методических и научных изданий в сфере общего образования РОССТАНДАРТ по итогам научно-технического творчества участников (в головном органе по сертификации)
	До 20.10.2014	Разработка рекомендаций оргкомитету для дальнейшей реализации проекта

1.9. Сроки реализации проекта:

- 1 этап: 01–24 августа 2014 года (МОАУ «Лицей № 21» г. Кирова);
- 2 этап: 25–30 августа 2014 года (МОАУ «Лицей № 21» г. Кирова, оздоровительный лагерь «Спутник»);
- 3 этап: 31 августа – 20 октября 2014 года (МОАУ «Лицей № 21» г. Кирова).

Общая продолжительность реализации проекта – 3 месяца.

1.10. Результаты реализации проекта:

1) для учащихся МОАУ «Лицей № 21»:

- по образовательной программе «Методы интенсивного научного творчества» (освоение разделов: «Методы решения проблемных задач, предшествующие ТРИЗ», «Основы системного подхода», «Законы существования систем (статика)», «Законы развития систем (динамика)», «Противоречия и их устранение», «Стандарты на решение изобретательских задач», «Применение фондов эффектов», «Алгоритм решения изобретательских задач»);
- по образовательной программе «Креативные походы к созидательной деятельности» («Методы ТРИЗ») (освоение приемов, методов и идей: метод проб и ошибок, мозговой штурм, обратный мозговой штурм, морфологический анализ, идеальный конечный результат, отрицание или взгляд со стороны, принцип перехода в другое измерение);
- расширение знаний о методах научного творчества, в частности теории решения изобретательских задач Г. С. Альтшуллера;

- развитие дивергентного мышления подростков в целях реализации разработанных научно-творческих проектов;
- воспитание лидерских качеств школьника, удовлетворённость подростка от участия в программе;
- определение перспектив применения полученных знаний и опыта методов научного творчества для дальнейшего их использования в исследовательских работах;
- обогащение опыта подростков в лично и общественно значимых видах деятельности;
- сертификация учебно-методических и научных изданий в сфере общего образования по итогам научно-технического творчества участников;

2) для студентов вузов г. Кирова:

- расширение знаний о методах научного творчества;
- овладение методами ТРИЗ для решений проблемно-практических задач в творческой сфере деятельности;

3) для педагогического коллектива:

- отработка технологий, методик и средств работы по методам обучения научному творчеству;
- освоение новых технологий и форм культурно-досуговой деятельности;
- раскрытие, развитие и реализация творческого потенциала педагогов;
- определение перспектив внедрения полученного опыта по организации дальнейшего обучения в учебных заведениях (школы, дома творчества, общественные организации).

1.11. Описание позитивных изменений:

- реализованы разработанные научно-творческие проекты;
- воспитаны лидерские качества школьников, подростки получили удовлетворение от участия в программе;
- освоены новые технологии и формы культурно-досуговой деятельности;
- расширены знания о методах научного творчества.

1.12. Возможные негативные последствия проекта:

- неудовлетворенность участников проекта полученным результатом;
- физическая усталость участников, вызванная насыщенностью программы.

1.13. Дополнительные эффекты проекта: сплочение коллектива учителей и школьников.

1.14. Дальнейшее развитие проекта: поддержка дальнейшего развития сертифицированных научно-технических авторских разработок участников лагеря в МОАУ «Лицей № 21» г. Кирова.

2. Теоретико-методологическое основание проекта

2.1. Описание социальной проблемы, решаемой проектом

На сегодняшний день в молодежной среде очень мало внимания уделяется созидательной деятельности, а также деятельности, направленной на развитие научных интересов школьников.

Программа формирует у участников мировоззрение созидателя, субъекта развития нашего мира, представление о мире как о системе, развивающейся по объективным законам, которые можно и необходимо использовать для решения проблемных задач, представление о себе как субъекте и объекте развития, представление о добре как основе существования и развития мира.

Программа формирует ценностные ориентации на творчество и развитие, на созидание нового и сохранение лучших прошлых достижений человечества. Наличие у молодого человека собственных идей – важнейшее условие формирования лидерских качеств.

2.2. Актуальность проектной идеи

Основную часть своего времени подросток проводит в учебном заведении, где педагоги уделяют значительное внимание процессу его обучения. Но, к сожалению, процесс развития в этих учреждениях чаще всего сводится к приобретению новых знаний, отсюда возникает практика подмены духовного развития ребенка обучением шаблонным знаниям, необходимым для сдачи экзаменов в будущей цепи учебных учреждений. На современном этапе возникает острая необходимость рассмотрения учебно-воспитательного процесса как педагогически осмысленного формирования у подростков научно-творческого опыта, позволяющего ему входить в контекст современного общества, осваивая его научные достижения посредством исследовательской деятельности.

Программа предполагает создание условий для погружения участников проекта в атмосферу научно-исследовательского познания и продуктивной деятельности.

2.3. Анализ современного состояния исследований по тематике проекта, описание аналогов

Сегодня существует огромное количество школ лидерства, проводятся лагеря актива, в том числе и научной направленности. Так, на территории нашего региона успешно реализуются для школьников такие краткосрочные смены, как:

- «Лига интеллектуальных игр», направленный на развитие интеллектуального движения в Кировской области;
- «Клубная галактика», объединяющий молодежь клубов по месту жительства;

- «Трамплин» – международный палаточный лагерь, в основе которого лежит формирование экологической культуры, развитие межкультурного общения молодежи, освоение основ разных видов туризма;
- «Сыны Отечества» и «Поисковик» – лагеря патриотической и исторической направленности;
- «Созвездие» – образовательная и тренинговая площадка для лидеров и руководителей общественных организации и объединений Кировской области;
- «Областной лагерь волонтеров» – в рамках которого происходит обмен добровольческими практиками в рамках федерального молодежного проекта «Технология добра» и многие другие.

Но, к сожалению, ни один из этих лагерей не предусматривает гармоничное сочетание научности, патриотизма, развития лидерских качеств и творчества через проектирование.

2.4. Новизна и оригинальность проектной идеи

Отличие программы от других программ, предназначенных для решения названных задач, заключается в использовании инновационных педагогических систем по развитию креативного мышления, таких как «ТРИЗ-педагогика», тренинг креативного мышления кафедры психологии развития и образования РГПУ им. Герцена, комплексной психодиагностики креативности Е. Торренса в интерпретации Е. Е. Туник, осуществляющих актуализацию одаренности, то есть перевод потенциальной одаренности, имеющейся у многих молодых людей, в актуальную одаренность.

Программа использует наиболее современные отечественные достижения в науке о генерации новых идей и сильном талантливом мышлении, значительно более эффективные, чем известные зарубежные методы. Поэтому результатами выполнения программы будут не только более глубокие научно-творческие знания участников, не только их профессиональная ориентация, но интерес и способность к творчеству, к созданию принципиально новых решений актуальных проблемных задач. Эти задачи могут относиться к самым различным областям деятельности, в том числе к наукам (биологии, географии, химии, истории, литературоведению, математике, физике и пр.), технике, экономике, экологии, социальной сфере, искусству и др.

Важным результатом выполнения программы является создание участниками новых решений проблемных задач, на основе которых могут быть выполнены научные работы на конференции школьников, а некоторые из них могут оказаться патентоспособными.

2.5. Принципиальные подходы к реализации проекта

Первый принципиальный подход программы основывается на утверждении, что одаренность есть качество, присущее практически всем людям, но у большинства из них она самостоятельно не раскрывается в силу различных причин.

Второй принципиальный подход программы основан на научной гипотезе, подтверждающейся данными исследователей в ряде стран, о том, что нераскрытая природная одаренность, нереализованный творческий потенциал являются причиной многих заболеваний, в том числе психозомоциональных стрессов. Раскрытие природной одаренности, реализация творческого потенциала являются мощными оздоравливающими факторами.

Третий принципиальный подход программы основан на применении для актуализации потенциальной одаренности современных достижений науки о генерации новых идей, сильном талантливом мышлении, в первую очередь созданных в нашей стране:

- теории решения изобретательских задач, многократно превосходящей по эффективности широко применяемые за рубежом «мозговой штурм», синектику, морфологический анализ и другие методы;
- системы развития творческого воображения;
- методиках развития креативности и лидерских качеств.

По итогам анализа проблемы и продлённой работы по привитию научно-технического творчества учащимся, совместно с работами профессора М. М. Зиновкиной в рамках программы предлагается использовать методы научного творчества ТРИЗ и НФТМ-ТРИЗ, как методы, успешно адаптированные в работе.

2.6. Технологии, методы и инструменты реализации проекта

Педагогические принципы планируемых к применению методик развития креативности состоят в следующем:

- развитие современной цивилизации требует большего количества людей, способных решать проблемные задачи, чем то количество талантливых людей, способности которых раскрываются сами, без специальной помощи;
- эффективная помощь в раскрытии творческих способностей, актуализации одаренности, может быть оказана на основе достижений современных наук о генерации новых идей, сильном талантливом мышлении;
- раскрытие творческих способностей на основе заявленных методик включает компоненты:
 - формирование учащегося как субъекта конструктивной, творческой деятельности, включающей сохранение лучших достижений прошлого и созидание нового, более эффективного;

- формирование системного мышления;
 - формирование диалектического мышления;
 - формирование представления о мире, как развивающемся по объективным законам, которые можно познавать и использовать для решения проблемных задач;
 - формирование представления о решении проблемы как о развитии системы путем преодоления имеющихся в ней противоречий;
 - формирование умения видеть проблемы в различных объектах нашего мира;
- раскрытие творческих способностей, актуализация одаренности позволяют преодолеть серьезное противоречие современных систем образования, состоящее в том, что молодые люди в самом творчески активном возрасте недостаточно участвуют в созидательном общественном процессе, а в основном лишь готовятся к будущей «взрослой» жизни.

Педагогические методики состоят в применении проблемного подхода в обучении, отличающегося тем, что с целью формирования способностей к решению проблемных задач учащимся не только ставятся проблемы, но даются общие методы постановки проблемных задач и инструментальные методы их решения.

Также применяется соревновательный подход, предусматривающий творческие конкурсы и конференции. Содержание программы можно разбить на два параллельно идущих образовательных блока: 1) образовательная программа «Методы научно-технического творчества»; 2) образовательная программа «Креативные походы к исследовательской деятельности» («Методы ТРИЗ»). По их итогам разрабатывается зачетный проект.

Методы научно-технического творчества

№	Форма	Название темы	Содержание	Часов
1	Занятие	Введение. Методы решения проблемных задач, предшествующие ТРИЗ	Роль творчества и фантазии в жизни человека и в развитии современной цивилизации. Творчество как решение проблемных задач. Формирование творческих качеств как важнейшая задача современного образования. Психологическая инерция и способы ее преодоления. Важность развития творческих способностей с раннего возраста. Понятие проблемной задачи. Уровни проблемных задач.	4
2	Занятие	Основы системного подхода. Законы существования систем (статики). Законы развития систем (динамики)	Системы. Функции систем. Системный оператор (девятиэкранная схема талантливого мышления). Понятия об антисистеме, надсистеме и подсистеме. Закон полноты и минимальной работоспособности частей системы. Закон согласования. Закон сквозного прохождения энергии и информации. Типовая структура системы. Закон повышения степени идеальности. Идеальная система. Идеальный конечный результат. Закон неравномерности развития систем. 8-образная кривая. Закон развертывания-свертывания. Закон согласования-рассогласования. Закон повышения динамичности и управляемости. Законы перехода в би- и полисистему. Законы перехода в надсистему и на микроуровень.	4
3	Практическая работа	Противоречия и их устранение. Стандарты на решение изобретательских задач. Применение фондов эффектов. Алгоритм решения изобретательских задач АРИЗ-85В	Решение проблемных задач как развитие путем преодоления противоречий. Административные, технические, физические противоречия. Принципы устранения технических противоречий. Приемы устранения физических противоречий. Вепольные модели. Синтез, разрушение, развитие, форсирование веполь. Переход к надсистеме и на микроуровень. Обнаружение и измерение систем. Стандарты на применение стандартов. Физические, геометрические, химические, биологические эффекты. Анализ задачи. Анализ модели задачи. Определение идеального конечного результата (ИКР) и физического противоречия (ФП). Мобилизация и применение вещественно-полевых ресурсов (ВПР). Применение информационного фонда. Изменение и (или) замена задачи. Анализ способа устранения физического противоречия. Применение полученного ответа. Анализ хода решения. Компьютерная программа «Изобретающая машина».	4
4	Конференция	Защита проектов		

Креативные походы к исследовательской деятельности

№	Форма	Название темы	Часов
1	Тренинг	<i>Методология получения нестандартных эффективных решений творческих задач</i> 1. Упражнения на развитие творческого воображения 2. Методы развития творческого воображения и поиска новых решений 3. Метод проб и ошибок 4. Мозговой штурм 5. Упражнения для эффективной работы при мозговом штурме	2
2	Тренинг	<i>Методы преодоления психологической инерции</i> 1. Что такое психологическая инерция? 2. Виды психологической инерции 3. Общие правила и рекомендации по преодолению психологической инерции	2
3	Тренинг	<i>Интеллектуальные инструменты ТРИЗ для развития творческого системного мышления учащихся</i> 1. Методы научного творчества 2. Теория решения изобретательских задач 3. ТРИЗ как технология творчества 4. Основные понятия ТРИЗ 5. Развитие системного мышления 6. Системный эффект 7. Моделирование 8. Как найти главные части и связи? 9. Упражнения на усвоение понятия «система»	2
4	Тренинг	<i>Применение фондов эффектов и ресурсов системы для обучения решению творческих задач</i> 1. Применение фондов эффектов и ресурсов системы для обучения решению творческих задач 2. Информационный фонд 3. Ресурсный подход 4. Работа с ресурсами 5. Алгоритм проведения ресурсного анализа	2

3. Содержание проекта

3.1. Механизм управления реализацией проекта

Работа по проекту отслеживается государственными инспектирующими органами, а также родителями участников проекта.

3.2. Характеристика ситуации на начало реализации мероприятий

Учебно-воспитательный процесс не предполагает формирование у подростков научно-творческого опыта, позволяющего ему входить в контекст современного общества, осваивая его научные достижения посредством исследовательской деятельности.

3.3. Календарный план реализации проекта на проектном этапе

Название мероприятия	Сроки	Ожидаемый итог
Формирование команды	Май-июнь 2014	Сформирована оргкомитет и коллектив вожатых
Разработка программы	Июнь-август 2014	Разработаны все блоки программы, распределены обязанности между всеми участниками лагеря

3.4. Календарный план реализации проекта на практическом этапе

Название мероприятия	Сроки	Ожидаемый итог
Основы учебного труда и проектной деятельности	25.08.2014	Вожатые обучены основам учебного труда и проектной деятельности
Организация и проведение тренингов с учащимися	25.08.2014	Педагогический состав обучен особенностям организации и проведения тренингов с учащимися
Организация и проведение досуговых, спортивных мероприятий в условиях летних оздоровительных лагерей	25.08.2014	Педагогический состав обучен организации и проведению досуговых, спортивных мероприятий в условиях летних оздоровительных лагерей
Технология клубов	26.08.2014	Педагогический состав освоил особенности технологии клубов
Проектирование в социальной, научной и практико-ориентированной деятельности учащихся	26.08.2014	Вожатые и учителя обучены основам проектирования в социальной, научной и практико-ориентированной деятельности учащихся

Название мероприятия	Сроки	Ожидаемый итог
Предварительный этап – общее ознакомление с тематикой и выбор проблемных задач для решения	27.08.2014	Участники смены в общих чертах ознакомлены с тематикой и выбрали проблемные задачи для решения
Методы решения проблемных задач, предшествующие ТРИЗ	28.08.2014	Школьники обучены методам решения проблемных задач, предшествующим ТРИЗ
Основы системного подхода	28.08.2014	Школьники обучены основам системного подхода
Законы существования систем (статики)	28.08.2014	Школьники ознакомлены с законами существования систем (статика)
Законы развития систем (динамики)	28.08.2014	Школьники ознакомлены с законами развития систем (динамика)
Противоречия и их устранение	28.08.2014	Школьники освоили понятие «противоречия» и познакомились со способами их устранения
Стандарты на решение изобретательских задач	28.08.2014	Школьники узнали какие существуют стандарты на решение изобретательских задач
Алгоритм решения изобретательских задач АРИЗ-85В	28.08.2014	Школьники научились применять алгоритм решения изобретательских задач АРИЗ-85В
Развитие творческого воображения (РТВ)	29.08.2014	Школьники познакомились с методами развития творческого воображения (РТВ)
Развитие лидерских качеств (шаги лидера развитие дивергентного мышления (курс креативного мышления))	29.08.2014	Школьники познакомились с методами развития лидерских качеств (шаги лидера развитие дивергентного мышления (курс креативного мышления))
Итоговая конференция. Награждение победителей и призеров	30.08.2014	Проведена итоговая конференция с презентацией проектов. Награждены победители и призеры, отобраны лучшие проекты, которые в дальнейшем будут поданы на сертификацию

3.5. Календарный план реализации проекта на аналитическом этапе

Название мероприятия	Сроки	Ожидаемый итог
Проведение анкетирования среди всех участников смены и его обработка	30.08.2014	Проведен опрос по итогам смены, обработаны все данные опроса по категориям респондентов (школьники, студенты, учителя, оргкомитет)
Оформление заявок для сертификации в сфере общего образования РОССТАНДАРТ по итогам научно-технического творчества участников (в головном органе по сертификации)	31.08.2014–20.10.2014	Оформлены не менее 8 заявок для сертификации учебно-методических и научных изданий в сфере общего образования РОССТАНДАРТ по итогам научно-технического творчества участников (в головном органе по сертификации).
Разработка рекомендаций оргкомитету для дальнейшей реализации проекта	До 20.10.2014	Разработаны рекомендации по категориям участников проекта (школьники, студенты, учителя, оргкомитет)

3.6. График основных работ по проекту

Название мероприятия	Сроки	Ожидаемый итог
Разработка программы, согласования.	Июнь-август	Разработаны все блоки программы, распределены обязанности между всеми участниками лагеря
Проведение школы «Прорыв» на базе лагеря «Спутник»	27.08.2014–30.08.2014	Проведены все запланированные мероприятия программы; написаны и подготовлены для сертификации научные проекты (не менее 15).
Оформление заявок для сертификации в РОССТАНДАРТ	31.08.2014–20.10.2014	Оформлены 8 заявок для сертификации учебно-методических и научных изданий в сфере общего образования РОССТАНДАРТ по итогам научно-технического творчества участников (в головном органе по сертификации)
Проведение аналитики по итогам смены.	До 20.10.2014	Разработаны рекомендации организаторам смены, учителям, школьникам и студентам для дальнейшей работы над научными проектами и для проведения последующих смен научной школы.

3.7. Описание мероприятий проекта. См. выше.

3.8. Описание продукта проекта:

1) организация и проведение практической конференции по разработанным научно-творческим проектам участников;

2) подготовка 10 научно-творческих проектов, предусматривающих реализацию в рамках деятельности МОАУ «Лицей № 21»;

3) обработка результата обучения батареей креативных тестов Ф. Вильямса. Для диагностики креативности будет использован адаптированный Е. Е. Туник тест Ф. Вильямса, предназначенный для комплексной диагностики креативности у детей и подростков от 5 до 17 лет;

4) 8 работ получают сертификацию учебно-методических и научных изданий в сфере общего образования РОССТАНДАРТ по итогам научно-технического творчества участников.

4. Обеспечение проекта

4.1. Организаторы проекта, степень их участия в проекте

Организатор	Степень участия
Оздоровительный лагерь «Спутник»	Предоставление материально-технических условий
МОАУ «Лицей № 21» г. Кирова	Программное и кадровое обеспечение
АНО ДПО «МЦИТО»	Программное и кадровое обеспечение

4.2. Кадровое обеспечение проекта

К проведению занятий привлекаются педагоги вузов г. Кирова, воспитатели, имеющие опыт работы во Всероссийском детском центре «Орленок», учителя школ, лицеев, гимназий г. Киров и области, а также в качестве консультантов специалисты различных направлений.

4.3. Материально-техническое обеспечение проекта

Реализация программы предполагается на базе оздоровительного лагеря «Спутник»:

- лагерь находится на балансе Кировского обкома профсоюза жизнеобеспечения;
- лагерь расположен в 43 км от города Кирова в Нижне-Ивкинской курортной зоне;
- отапливаемые спальные корпуса в кирпичном исполнении;
- отдыхающие проживают в комнатах по 5–7 человек;
- туалеты, душевые, умывальные расположены в спальных корпусах, имеется горячее и холодное водоснабжение, канализация;
- спальные корпуса отапливаемые;
- территория лагеря оборудована для проведения спортивных мероприятий: есть футбольное поле, волейбольная площадка, спортивное оборудование, тир, имеются теннисные столы, шашки, шахматы, мячи и другой спортивный инвентарь;
- столовая;
- банно-прачечный комплекс.

4.4. Финансовое обеспечение проекта

Средства областного бюджета – 91 500 руб.

Привлеченные средства – 592 000 руб.

4.5. Смета расходов на реализацию проекта (сокращенный вариант)

Наименование	Ед. изм.	Кол-во	Цена	Стоимость
Оплата проживания и питания в загородном лагере (3 дня)	путевка	244	1 830	446 520
Дипломы и сертификаты участника специализированной смены	шт.	200	10	2 000
Печать материалов тренинга и курсов	шт.	80	25	2 000
Пособие по научному творчеству	шт.	200	80	16 000
Канцтовары				10 480
Призы для награждения отрядов, детей			8 000	8 000
Транспортные расходы			80 000	80 000
Бейсболки и галстуки для участников	шт.	200	150	30 000
Оплата за государственную сертификацию в РОССТАНДАРТ	шт.	8	1 400	11 200
Оплата услуг сторонних организаций			77 300	77 300
Итого (рублей):				683 500

Ссылки на источники

1. Горев П. М., Козлова Е. В. Содержание и структура курса «Основы проектной деятельности и научного творчества» для учащихся старших классов средней школы // Концепт. – 2015. – № 02 (февраль). – ART 15040. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15040.htm>.
2. Михайлов В. А., Горев П. М., Утёмов В. В. Научное творчество: Методы конструирования новых идей. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2014. – 94 с.
3. Утёмов В. В., Зиновкина М. М., Горев П. М. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества. – Киров: Межрегиональный ЦИТО, 2013. – 212 с.

4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практ. пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.
5. Горев П. М., Лунеева О. Л. Межпредметные проекты учащихся средней школы: Математический и естественнонаучный циклы. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2014. – 58 с.
6. Нечаев В. Д., Огнев А. С., Максименкова М. В. и др. Дизайн проектов: творим своё завтра! Селигер-2009. – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 108 с.

Pavel Gorev,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Fundamental and Computational Mathematics, Vyatka State University of Humanities, Kirov

pavel-gorev@mail.ru

Elena Kozlova,

graduate student at the chair of fundamental mathematics and computer Vyatka State University of Humanities, Kirov

lenakoz84@mail.ru

Social engineering in high school: directions and structure projects

Abstract. The article familiarizes the reader with the experience of writing and implementing social projects senior secondary schools in the framework of discipline "Based on project work and scientific creativity", aimed at Sauveur-improve the educational space of individual educational institutions (by the example of the Lyceum № 21 in Kirov). It shows a possible structure of a phased description of the social project offered to the students, and the specific example of its implementation.

Key words: social engineering, fundamentals of project activities, project presentation, project, project management, evaluation of the effectiveness of the project, the structure of the social project.

References

1. Gorev, P. M. & Kozlova, E. V. *Soderzhanie i struktura kursa «Osnovy proektnoj dejatel'nosti i nauchnogo tvorchestva» dlja uchashhihsja starshih klassov srednej shkoly* // Концепт. – 2015. – № 02. – ART 15040. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15040.htm>.
2. Mihajlov, V. A., Gorev, P. M. & Utjomov, V. V. (2014) *Nauchnoe tvorchestvo: metody konstruirovaniya novyh idej*, Izd-vo MCITO, Kirov, 94 p. (in Russian).
3. Utjomov, V. V., Zinovkina, M. M. & Gorev, P. M. (2013) *Pedagogika kreativnosti: prikladnoj kurs nauchnogo tvorchestva*, Mezhhregional'nyj CITO, Kirov, 212 p. (in Russian).
4. Sergeev, I. S. (2005) *Kak organizovat' proektnuju dejatel'nost' uchashhihsja*: prakt. posobie dlja rabotnikov obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij, ARKTI, Moscow, 80 p. (in Russian).
5. Gorev, P. M. & Luneeva, O. L. (2014) *Mezhpredmetnye proekty uchashhihsja srednej shkoly: Matematicheskij i estestvennonauchnyj cikly*, Izd-vo MCITO, Kirov, 58 p. (in Russian).
6. Nechaev, V. D., Ogniev, A. S., Maksimenkova, M. V. et al. (2009) *Dizajn proektov: tvorim svojo zavtra!* Seliger-2009, MGGU im. M. A. Sholohova, Moscow, 108 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	27.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	27.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Горев П. М., Козлова Е. В., 2015

Перцев Владимир Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики ее преподавания ФГОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», г. Елец

mr.vladimir.pertsev@yandex.ru



Учебный процесс в гимназиях Орловской губернии

Аннотация. Статья посвящена вопросам становления гимназического образования в Орловской губернии. Автор анализирует учебные планы и учебные программы, действующие в гимназиях на протяжении XIX в. Особое внимание уделяется особенностям женского и мужского образования.

Ключевые слова: гимназия, дореволюционное образование в России, Орловская губерния.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Образовательный процесс в казенных и частных гимназиях строился в соответствии с общими принципами, сформулированными для данного типа школы в правительственных документах, циркулярах и постановлениях. Как отмечает дореволюционный исследователь гимназического образования в России В. Е. Рудаков, частные женские гимназии «обязаны, как и мужские частные гимназии, держаться правил и программ, установленных министерством народного просвещения, и подчиняться распоряжениям местного учебного округа» [1]. Объем преподавания предметов учебного курса, а также распределение их по классам определялись учебным планом, издаваемым от министерства народного просвещения [2]. Отступление от министерских программ и установленного инструкцией распределения уроков допускалось только с согласия министерства народного просвещения. Это делалось с целью обеспечить единство в содержании и организации учебного процесса [3].

Что касается содержательной стороны обучения в гимназиях, то следует отметить, что на протяжении всего XIX в., в том числе во второй половине, содержание учебных планов и программ неоднократно менялось. Самым продолжительным по действию школьным Уставом, функционировавшим с небольшими изменениями порядка пятидесяти лет, вплоть до революции 1917 г., был Устав, принятый в 1871 г. под руководством министра Д. А. Толстого. Несмотря на то что в 1877 и в 1890 гг. предпринимались попытки изменения учебных планов, они не внесли существенных перемен в гимназическое обучение. Е. Е. Медынский отмечает, что после 1871 г. существенных изменений в деятельности гимназии не вносилось вплоть до начала XX в. [4] Менялось лишь распределение учебных предметов по годам обучения.

Учебные программы женских гимназий после Устава 1871 г. также коренным образом не менялись. Принципиальным отличием образования в женских гимназиях было фактическое отсутствие перспективы получить высшее образование. Высшие женские курсы стали появляться в России только в середине 70-х гг. Совместное обучение в университетах не допускалось. Поэтому даже современники путались в определении места женских гимназий в национальной системе образования. В частности, в словаре «Россия» отмечено: «Учебные заведения России представляют собой в высшей степени сложную систему, которую весьма трудно привести в какой-нибудь планомерный порядок... К женским учебным заведениям такая мерка и вовсе неприемлема; кроме того, они

и во многом другом стоят совершенно особенно» [5]. И между тем, несмотря на практическое отсутствие высшего женского образования, женские гимназии занимали важное место в деле подготовки педагогических кадров для начальной школы.

Политику государства в области женского образования можно охарактеризовать в целом как недальновидную, возложенную целиком на земства и городские общества. Женские гимназии и прогимназии министерством народного просвещения открывались, с разрешения попечителей учебных округов, только в городах, где предоставлялась возможность обеспечить их существование посредством общественных или частных пожертвований. В отличие от мужских, учебные программы женских гимназий не были обременены изучением древних языков. Как отмечал В. Е. Рудаков, учебные планы женских гимназий «приближаются к планам мужских, а по некоторым предметам тождественны, например Закону Божию, русскому языку, истории (за исключением древней), физике и географии (несколько в другом порядке)» [6]. К особенностям можно отнести: 1) перенесение основных понятий логики в V кл. и 2) отсутствие тригонометрии и более краткие курсы алгебры и геометрии. Окончившим 7 классов женской гимназии выдавался аттестат на звание учительницы начальных школ, окончившим 8 классов – домашней учительницы, а получившим притом медаль – домашней наставницы.

Вместе с тем, как отмечали современники, цели мужской и женской школы были различными: «Мужскими гимназиями правительство имеет в виду подготовить для государства развитых работников, деятелей для государственных потребностей, чиновников разных видов и профессий. Задача женской средней школы – подготовить хозяйку дома, мать» [7]. Учебные планы как мужских, так и женских гимназий были объектом жесткой регламентации, и всякое отступление от них не допускалось. Вместе с тем, согласно § 74 (п. 3) Устава 1871 г. [8], распределение преподавания учебных предметов по дням и часам, а также их обсуждение и окончательное утверждение на основании установленных таблиц числа недельных уроков оставалось за педагогическим советом учебных заведений. Некоторая свобода в деле утверждения планов предоставлялась при обсуждении необязательных и дополнительных предметов. Это положение было особенно востребовано в провинции, где порой возникали трудности с проведением дополнительных учебных предметов вследствие нехватки педагогических кадров.

Проведенный С. Н. Скрипченко анализ учебных программ учебных планов и программ гимназии позволил ей сделать вывод, что требования к изучению русского языка и словесности в мужских и женских гимназиях существенно не отличались [9]. Программа женских гимназий отличалась от мужской прежде всего отсутствием древних языков в качестве обязательных дисциплин; в целом же основные предметы мужской гимназии находили отражение в программах женской. Оценивая неравноправность мужских и женских гимназий и их созвучные учебные программы, люди той эпохи задавались вопросом: «Исходя из того положения, что женщине главным образом предназначено в жизни быть хозяйкой в доме и воспитательницей детей, невольно напрашивается вопрос – для чего ей такие знания по географии, истории и математике, какие заключаются в программах? Какая цель наполнять голову девушки заучиванием незначительных рек, городов, статистических цифр привоза и вывоза чего-либо чуть ли не по каждому уезду, перечислением по районам всех предметов промышленности добывающей и обрабатывающей... только педагогика развита в надлежащем объеме и то, надо полагать, потому, что выпускной аттестат включает в себе разные степени учительского звания» [10]. Нельзя не отметить справедливость этой оценки, так как к высшему образованию женские гимназии не готовили.

Исходя из понимания гимназии как идеологического института, советские авторы во многих работах говорили о классовом характере образования до революции, и в

качестве примера всегда приводилась гимназия. Между тем, согласно официальному законодательству, в гимназиях и прогимназиях обучались дети всех сословий, без различия званий и вероисповедания [11]. То, что наряду с дворянами в гимназиях Орла второй половины XIX в. обучались дети священников и других сословий, подтверждают архивные документы. А к концу XIX – началу XX в. к этому вопросу стали подходить еще либеральнее.

Единые и жесткие требования к регламентации процесса обучения в гимназии обусловливались насущной необходимостью: по существующей в то время традиции не было разницы, какую гимназию заканчивать, столичную или провинциальную, после окончания гимназии абитуриент мог выбирать сам университет или другое учебное заведение на свое усмотрение и поступать туда без экзаменов. А такая практика была бы целесообразной лишь в случае полной уверенности высшего учебного заведения в знаниях абитуриента. Таким образом, в соответствии с целями обучения строился учебно-воспитательный процесс, происходил отбор содержания, средств и методов обучения, которые в итоге решали главную задачу гимназического образования – подготавливали молодых людей к поступлению в университет. Обязательно было изучение только одного из новых языков. Черчение и рисование преподавались за отдельную плату. Гимнастика и пение преподавались всем воспитанникам бесплатно. По желанию родителей и за особую плату можно было обучаться музыке и «танцованию» [12].

В учебном плане Елецкой гимназии за 1874/1875 учебный год больше всего часов было выделено на изучение иностранных языков. Кроме латинского и греческого изучали еще немецкий и французский. При этом латинский язык гимназисты начинали изучать с первого класса, а все остальные – со второго. Затем по количеству отведенных часов следуют русский язык, математика, география, история. Русскую словесность изучали только в старших классах. Все годы обучения неизменное внимание уделялось гимнастике, которой, как и Закону Божьему, были отданы два часа в неделю во всех классах [13].

Такое явно неравномерное распределение часов по предметам, конечно, должно порождать вопросы. Дискуссия по этому поводу шла уже в середине XIX в., когда решалось, каким быть гимназическому образованию. В книге Е. П. Белозерцева «Образ и смысл русской школы» широко представлены важные этапы развития русской школы и ее наиболее яркие представители. Там мы находим, что русский теоретик педагогики К. Д. Ушинский, анализируя устоявшиеся тогда каноны классического образования (с преобладанием изучения латинского и греческого языков), пришел к однозначному выводу: «В классическом мире нет для нас образовательной, педагогической силы» [14]. «Признавая высокое образовательное значение древних языков, – пишет Е. П. Белозерцев, – Ушинский говорит о том, что, занимаясь исключительно ими, мы не можем ни понять, ни оценить своего родного языка. Поэтому он говорит “о необходимости изучения классических языков не для всех тех, кто хочет иметь высшее гуманитарное образование, но только для тех, кто хочет иметь ученое филологическое образование”. Что же касается других, то “главным предметом в общем гуманном развитии современного человека должны стать вовсе не классические языки, а родной язык и родная литература”» [15].

В расписании занятий мужской гимназии г. Орла, начиная с первого класса, ежедневно значились 5–6 уроков. 41% учебного времени отводился языкам: древним – латинскому, греческому – и современным – русскому, французскому, немецкому. Столько же времени в сумме занимали математика, физика, естествознание. Закон Божий во всех классах (младших и старших) – почти 6%. Остальное учебное время уделялось истории, географии, рисованию, черчению. К необязательным предметам относились пение, гимнастика и «занятие двумя языками вместе» [16].

Однако несмотря на то, что около 40% учебного времени было отведено на изучение древних языков, преждевременно было бы делать вывод, что они были главными предметами гимназического курса. На возможность ошибиться в таком утверждении указывает хотя бы то, что, например, главным предметом старой гимназии считался Закон Божий, на который отводилось всего лишь два часа в неделю. По утверждению современников, религия занимала «самое высшее и главное место между предметами, преподаваемыми в гимназии» [17]. Закон Божий стоял в первом пункте всех учебных программ среднеобразовательных заведений России XIX в. Как отмечает известный исследователь гимназического образования Г. Н. Козлова, он имел в гимназии «господствующее значение» не только в том смысле, что был первым среди учебных предметов, но и в том, что должен был пронизывать весь «образ жизни» школы [18]. Если же оценивать его по количеству отводимого времени, то окажется, что он эквивалентен рисованию.

Религиозность – важная черта гимназического образования. Первым требованием при приеме в гимназию было знание молитв. Принимались дети, «знающие первоначальные молитвы и умеющие читать и писать по-русски и считать до тысячи, а также производить сложение и вычитание над этими числами» [19]. Одним из принципиальных отличий процедуры приема в старую гимназию был конкурс, в результате которого многих учащихся, чей уровень знаний был недостаточным, определяли в подготовительный класс. После обучения в подготовительном классе также нужно было сдавать экзамен: «Ученики подготовительных классов принимаются в первый класс гимназии и прогимназии на свободные вакансии по состязательному испытанию наравне с прочими детьми, выдержавшими это испытание. В следующие классы гимназии и прогимназии принимаются имеющие соответственные классу познания и возрасту» [20]. Министерство народного просвещения не признавало возможным отменить для учеников подготовительного класса состязательного испытания при поступлении их в 1-й класс [21]. По имеющимся у нас сведениям, возраст учеников в Орловской Алексеевской 2-й гимназии колебался в пределах от 11 до 20 лет, и притом в пределах от 13 до 17 лет включительно более 2/3 всех учеников. Поступали в гимназию дети от 9 до 11 лет. Моложе 9 лет и старше 11 лет поступали менее 10% [22].

Конкурсные требования к поступающим в гимназию учащимся можно объяснить тем, что дореволюционная гимназия не была призвана давать всеобщее образование. Она была своего рода ступенью к университету, которую нужно было преодолеть. Оставление на второй год неуспевающих учеников было широко распространено. Так, итоги 1872/1873 учебного года в Елецкой гимназии говорят о том, что из 190 учащихся в следующий класс были переведены 143. В 1874/1875 учебном году из 252 гимназистов был переведен 201. Таким образом, количество второгогодников составляло от 21 до 25% обучающихся [23]. В проведенном в 1911 г. исследовании родительского комитета Орловской Алексеевской 2-й гимназии за время обучения на второй год оставался каждый второй гимназист, причем 1/3 всех оставшихся оставалась на второй год в двух классах [24]. Такие цифры в сегодняшней школе просто невозможно себе представить. Но они лишь подтверждают высокий уровень требований, который был нормой при оценке знаний гимназистов.

На этом фоне неудачи в учебе И. А. Бунина и М. М. Пришвина теряют известную долю той трагичности, с которой воспринимается второгодничество в наше время. Как видно, второгодников не считали тогда безнадежными учениками. Им давали шанс подтянуться, исправиться, полагая, что учеба сама по себе тяжелое испытание для учащегося. Но одновременно оценки гимназистам не считалось возможным завы-

шать. Учеба в гимназии не была обязательной – в нее не загоняли насильно, и покинуть ее стены было легко. Предполагалось, что в гимназии принимались только те дети, которые желают и могут учиться, усвоить определенные знания, навыки, достичь до требуемого культурного и нравственного уровня. Пожалуй, что и строгость в оценке знаний была составной частью гимназического воспитания.

В Госархиве Орловской области сохранился ряд документов, подтверждающих это. К ним относятся аттестат зрелости (1862 г.) Петра Столыпина (председателя правительства России в 1906–1911 гг.) с четырьмя удовлетворительными оценками, журнал 8-го класса (1905 г.) с выпускными оценками «круглого отличника» Николая Павловского, ставшего академиком в области гидравлики, и его одноклассника Евгения Петрученко – сына директора гимназии, у которого были две четверки, остальные – тройки [25].

Следует отметить, что в старой гимназии детям администрации жилось совсем не так, как в современной школе. Держание экзаменов в педагогических советах учебных заведений лицами, связанными близким родством с начальниками этих учебных заведений, считалось недопустимым [26]. А потому экзамены, в частности и на аттестат зрелости, такие учащиеся могли сдавать только в другом учебном заведении или специальной комиссии, которая была при попечителе учебного округа [27]. Такая требовательность вполне согласуется с той главной задачей, которая ставилась перед гимназическим образованием – подготовка молодежи к успешному усвоению университетского курса.

Ссылки на источники

1. Рудаков В. Е. Гимназия // Энциклопедия Брокгауза и Ефрона: в 86 т. / подгот. по печат. изд. Ф. А. Брокгауза (Лейпциг) и Е. Ф. Эфрона (С.-Петербург, 1890–1907 гг.).
2. Алексеев П. Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства МНП (Свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним). – Одесса: Книгоиздательство «Школа», 1917. – С. 8.
3. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. 19 в. – М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1954. – С. 170.
4. Медынский Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. – М., 1929. – Т. 3. – С. 441.
5. Мижув П. Г. Характеристика главных типов существующих учебных заведений // Энциклопедический словарь РОССИЯ. – СПб.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1898. – С. 391.
6. Рудаков В. Е. Указ. соч.
7. Бутыркин В. Мысли к вопросу о программе женских гимназий. – Тифлис, 1885. – С. 8.
8. ГАЛО. – Ф. 119. – Оп. 1. – Д. 1. Отчет о числе учебных заведений в Ельце за 1872 г. Циркуляры МНП. – Л. 41(об.).
9. Скрипченко С. Н. Развитие государственного гимназического образования в России в к. 19 – начале 20 веков (на примере Брянщины): дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2000. – С. 158–159.
10. Бутыркин В. Указ. соч. – С. 10.
11. Алексеев П. Указ. соч. – С. 12.
12. Горбунов П. Классические гимназии и прогимназии. (Учебные планы предметов, программы приемные и классного преподавания, изданные МНП с объяснительными записками). – СПб., 1887. – С. 3–4.
13. Шиков С. О программе прошлых лет // Красное знамя. – 1996. – 18 марта.
14. Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования. – Волгоград: Перемена, 2000. – 461 с.
15. Там же. – С. 255–256.
16. ГАОО. – Ф. 64. – Оп. 1. – Д. 376. – Л. 18(об.).
17. Шарбе Р. Мысли о воспитании в гимназиях. – Казань: Типография университета, 1857. – С. 27.
18. Козлова Г. Н. Русская классическая гимназия как воспитательная система (вторая половина XIX века): дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 1996. – С. 75.
19. Алексеев П. Указ. соч. – С. 14.
20. Там же. – С. 14–15.
21. Там же. – С. 15.
22. Доклад Председателя Родительского Комитета Орловской Алексеевской Гимназии Д-ра И. Н. Севастьянова «О постановке учебно-воспитательного дела в гимназии по данным родительской анкеты». Издано Родительским Комитетом Орловской Алексеевской Гимназии. – Орел: Тип. газ. «Орловский вестник», 1911. – С. 2.
23. Шиков С. Чему и как учили // Красное знамя. – 1995. – 16 сент.
24. Доклад Председателя Родительского Комитета Орловской Алексеевской Гимназии. – С. 2.

25. ГАОО. – Ф. 64. – Оп. 1. – Д. 192. – Л. 104; Д. 618. – Л. 18.
 26. Алексеев П. Указ. соч. – С. 11.
 27. Флит Н. В. Школа в России в к. XIX – начале XX в. Государственные гимназии, прогимназии, домашнее обучение, экстернат: метод. пособие. – Л., 1991. – С. 23.

Vladimir Pertsev,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Mathematics and Technique of Its Teaching, Yelets State University, Yelets city

mr.vladimir.pertsev@yandex.ru

Educational process in gymnasias of the Oryol province

Abstract. The paper is devoted to the history of gymnasium education in pre-revolutionary Russia in the Oryol province.

Key words: gymnasium, education in pre-revolutionary Russia, the Oryol province.

References

- Rudakov, V. E. "Gimnazija", *Jenciklopedija Brokgauza i Efrona: v 86 t. / podgot. po pechat. izd. F. A. Brokgauza (Lejpcig) i E. F. Jefrona (S.-Peterburg, 1890–1907 gg.)*. 1 jelektron. opt. disk (DVD-ROM) (in Russian).
- Alekseev, P. (1917) *Pravila i programmy vseh klassov muzhskih gimnazij i progimnazij vedomstva MNP (Svod uzakonenij i rasporjazhenij so vsemi dopolnenijami i raz#jasnenijami k nim)*, p. 8 (in Russian).
- Smirnov, V. Z. (1954) *Reforma nachal'noj i srednej shkoly v 60-h gg. 19 v.*, Izd-vo Akademii nauk RSFSR, Moscow, p. 170 (in Russian).
- Medynskij, E. N. (1929) *Istorija pedagogiki v svjazi s jekonomicheskim razvitiem obshhestva*, vol. 3, Moscow, p. 441 (in Russian).
- Mizhuev, P. G. (1898) "Harakteristika glavnyh ti-pov sushhestvujushhijh uchebnyh zavedenij", *Jenciklopedicheskij slovar' ROSSIJa*, F. A. Brokgauz, I. A. Efron, St. Petersburg, p. 391 (in Russian).
- Rudakov, V. E. Op. cit.
- Butyrkin, V. (1885) *Mysli k voprosu o programme zhenskih gimnazij*, Tiflis, p. 8 (in Russian).
- GALO. F. 119. Op. 1. D. 1. Otchet o chisle uchebnyh zavedenij v El'ce za 1872 g. Cirkuljary MNP. L. 41(ob.) (in Russian).
- Skripchenko, S. N. (2000) *Razvitie gosudarstvennogo gimnazicheskogo obrazovanija v Rossii v k. 19 – nachale 20 vekov (na primere Brjanshiny): dis. ... kand. ped. nauk*, Brjansk, pp. 158–159 (in Russian).
- Butyrkin, V. (1885) Op. cit., p. 10.
- Alekseev, P. (1917) Op. cit., p.12.
- Gorbunov, P. (1887) *Klassicheskie gimnazii i progimnazii. (Uchebnye plany predmetov, programmy priemnye i klassnogo prepodavanija, izdannye MNP s ob#jasnitel'nymi zapiskami)*, St. Petersburg, pp. 3–4 (in Russian).
- Shikov, S. (1996) "O programme proshlyh let", *Krasnoe znamja*, 18 marta (in Russian).
- Belozercev, E. P. (2000) *Obraz i smysl russoj shkoly: ocherki prikladnoj filosofii obrazovanija*, Peremena, Volgograd, 461 p. (in Russian).
- Ibid., pp. 255–256.
- GАОО. F. 64. Op. 1. D. 376. L. 18(ob.) (in Russian).
- Sharbe, R. (1857) *Mysli o vospitanii v gimnazijah*, Tipografija universiteta, Kazan', p. 27 (in Russian).
- Kozlova, G. N. (1996) *Russkaja klassicheskaja gimnazija kak vospitatel'naja sistema (vtoraja polovina XIX veka.): dis. ... kand. ped. nauk*, N. Novgorod, p. 75 (in Russian).
- Alekseev, P. (1917) Op. cit., p.14.
- Ibid., pp. 14–15.
- Ibid., p.15.
- (1911) *Doklad Predsedatelja Roditel'skogo Komiteta Orlovskoj Alekseevskoj Gimnazii D-ra I. N. Sevast'janova "O postanovke uchebno-vospitatel'nogo dela v gimnazii po dannym roditel'skoj ankety"*. Izdano Roditel'skim Komitetom Orlovskoj Alekseevskoj Gimnazii, Tip. gaz. "Orlovskij vestnik", Orel, p. 2 (in Russian).
- Shikov, S. (1995) "Chemu i kak uchili", *Krasnoe znamja*, 16 sent. (in Russian).
- Doklad Predsedatelja Roditel'skogo Komiteta Orlovskoj Alekseevskoj Gimnazii*, p. 2.
- GАОО. F. 64. Op. 1. D. 192. L. 104; D. 618. L. 18.
- Alekseev, P. (1917) Op. cit., p. 11.
- Flit, N. V. (1991) *Shkola v Rossii v k. XIX – nachale XX v. Gosudarstvennye gimnazii, progimnazii, domashnee obuchenie, jeksternat: metod. posobie*, Leningrad, p. 23 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	12.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Перцев В. В., 2015

Исенко Алексей Иванович,
кандидат педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Российская академия музыки им. Гнесиных», г. Москва
isenkos@mail.ru



Понятия модели и моделирования в человеческой деятельности

Аннотация. В статье анализируется история применения метода моделирования в разных областях и видах человеческой деятельности. Автором приводится подробный анализ известных определений модели. Уточняются определения понятий модели и моделирования.

Ключевые слова: модель, классификация моделей, метод моделирования.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

В XX в. применение моделирования в разных областях человеческой деятельности и его теоретическое осмысление приняло всеобщий характер. Сегодня существуют десятки определений *модели* и *моделирования*, но всякий раз в зависимости от контекста их смысловое значение меняется. Так, по мнению М. Пешеля, известного специалиста в области кибернетики, науки об общих закономерностях процессов управления и связи в организованных системах (в машинах, живых организмах и обществе), «модель есть результат процесса познания, зафиксированный в мозгу или вне его на подходящей физической среде» [1]. Иного взгляда придерживаются Ю. Иванилов и А. Лотов, считающие, что «под словом модель в широком понимании имеется в виду либо некий образ (в том числе условный или мысленный) объекта, интересующего нас, либо, наоборот, прообраз некоторого объекта или системы объектов» [2].

Однако оба эти определения в полной мере не раскрывают специфику указанного понятия, так как не только модель, но и все, что когда-либо было создано, открыто и изобретено человеком, возникло в результате процесса познания. Субстанциональность же, на которую указывается, не может быть особым признаком модели. Все продукты человеческой деятельности являются материальными или идеальными объектами. Во втором примере также допущена ошибка слишком узкого определения. Модель – это не всегда образ или прообраз объекта. Иногда моделью называется и сам объект-оригинал. Как пишет Я. Неуймин, в современном понимании с термином модели «связан практически необозримый круг материальных и идеальных объектов», которые находят применение при решении разнообразных задач в сфере человеческой деятельности [3].

К этому следует добавить, что иногда, например, под понятием «модель» понимают особенное по отношению к общему, а в других случаях наоборот. При столь широком истолковании понятия возникает множество противоречий, которые в реальной жизни обычно решаются на уровне интуиции и практической целесообразности, а не целостного понимания проблемы. Этим объясняется то, что при наличии специальных определений модели в различных областях знаний ее общее определение отсутствует.

Чтобы более убедительно показать это, приведем еще один пример, дополняющий те, которые уже были даны. Так, В. Штофф считает, что под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) и наглядной форме [4]. Соглашаясь с тем, что модель воспроизводит ту или иную часть действительности в упрощенной форме, зададимся вопросом: все ли

мысленные модели непременно обладают наглядностью? Если они связаны с образным представлением, то да. Если же эти модели связаны с абстрактным мышлением и применяются для того, чтобы облегчить решение сложной проблемы, то они выражаются не в наглядной, а в доступной для понимания форме, в виде понятий и суждений. Здесь мы сталкиваемся с различными степенями единого процесса познания, на которых, соответственно, действуют и различные модели – наглядные и логические, хотя как те, так и другие имеют одно общее происхождение – область чувствований.

Анализ известных определений модели, претендующих на всеобъемлющее толкование ее, показывает, что все они имеют один и тот же недостаток: несоразмерность объема определяющего и определяемого понятия, а следовательно, не всегда могут служить в качестве ориентира. Вместе с тем в процессе научного исследования обобщение фактов в частных областях знания происходит не только путем использования собственных (для каждой области) основополагающих законов и принципов. Приступая к исследованию, ученый опирается как на уже известные теории, так и на определенное мировоззрение, сформировавшееся под влиянием научной картины мира. Эти взгляды, как известно, выходят за пределы какой-то одной конкретной области. Именно поэтому обобщенное понятие модели, сформулированное в философско-мировоззренческом или гносеологическом плане и удовлетворяющее всем вышеуказанным случаям, является насущной потребностью развития науки.

В качестве подтверждения этого приведем выдержку из статьи Е. Чигаревой: «В моцартоведении понятие “модели” трактуется весьма неоднозначно. Во-первых, оно распространяется на разные уровни музыкальной целостности – стиля эпохи, авторского стиля, конкретного произведения (причем не всегда данные уровни различаются)... Во-вторых, сама модель понимается по-разному: это может быть и определенная мелодическая, гармоническая, ритмическая формула, присутствующая в разных темах, частях произведения или даже в разных сочинениях композитора; и некий инвариант, рассредоточенный в различных темах; и начальная тема, мотив, интонационное зерно, концентрирующее в себе наиболее существенные индивидуальные свойства произведения. Для нас здесь важна, прежде всего, идея целостности, восходящей к источнику – реальному или идеальному, запечатленному в одной теме или рассредоточенному во многих, существующему в сознании как совокупность различных тематических проявлений» [5].

В отличие от определения модели через перечисление различных ее проявлений и свойств, что можно обнаружить в приведенной цитате, В. Н. Холопова исходит, во-первых, из простейшего определения слова «модель», которое постоянно употребляется в речи и сидит в голове каждого из нас [6]. Это «наиболее эвристически ценное, совершенное из музыкальных произведений», которое, «становясь образцом, эталоном, предметом для подражания, порождает свой канон» [7]. Во-вторых, она сосредоточивает внимание на содержательной роли моделей в музыкальном произведении, подразделяя их на две группы: семантические и канонические. Различие между ними заключается в том, что первые относятся к «покровному», наружному слою языка. Это интонации, попевки, мотивы, темы, ритмоформулы, реплики, то есть семантическая языковая модель в музыке – «музыкальное слово» с предопределенным содержательным значением. Вторые – к «каркастному», внутреннему слою. Это ладовые, гармонические, метроритмические, архитектурные модели [8].

В противоположность предыдущим авторам модель в трактовке М. Г. Арановского есть результат мысленной редукции любой системы, т. е. освобождение ее от материала и преобразование в какую-нибудь схему-представление с целью познания

внутреннего устройства. Это может быть и «жанровая модель», в соответствии с которой складывается конкретный облик произведения, и «структурная модель», определяющая типы материалов, их размещение и последовательность, и, разумеется, всякая другая. Указывая на продуцирующую роль моделей в процессе творчества, М. Г. Арановский замечает: «Все эти идеальные объекты – ...грамматичны в том смысле, что, будучи структурами нормативными, предназначены для того, чтобы в них могла удобно разместиться музыкальная мысль» [9]. Следует отметить, что, в отличие от ранее процитированных авторов, определение М. Г. Арановского имеет точный адрес – идеальные модели – и не распространяется на музыкально-звуковые структуры.

Из приведенных примеров следует, что и в музыковедении имеется проблема многозначности понятия *модель*, потому существует и задача идентификации с ней того или иного объекта, который ранее никогда не рассматривался в этом аспекте и обоснование которого может быть сделано не с помощью специфических методов данной науки, а посредством обращения к моделированию. Для этого необходимо: во-первых, выявить такие качества, свойства или характеристики модели, которыми обладают все ее виды, образцы, типы и заменители (заместители, аналоги) или, по классификации Р. Лукашевича, модели-продукты, объекты и средства познания [10]; во-вторых, выделить среди них признаки, отграничивающие модель от других материальных и идеальных объектов.

Обратимся к этимологии слова *модель* и попытаемся выяснить его исходное значение, которое, возможно, содержит то, что мы ищем. В словарях и специальных работах по моделированию, как правило, указывается, что *модель* происходит от латинского *modulus* (мера, такт, ритм, мелодия). Однако, не видя никакой связи между его значениями и современным пониманием слова *модель*, некоторые авторы добавляют еще одно – *образ*, относящееся к толкованию родственного ему слова *modus*, от которого оно происходит. Действительно, среди многочисленных вариантов его перевода есть и это слово, но употребляемое не в значении *отражения*, а в смысле *образа* действия, мышления и существования. Его синонимами являются слова *способ*, *род* и *манера*. Именно в этом значении оно используется в известном латинском выражении *modus vivendi* (образ жизни, способ существования), а также в других словосочетаниях, связанных со способом или общей схемой рассуждений в логике.

Другим подтверждением невозможности перевода *modulus* как *образ*, *образец* или *копия*, что тоже встречается, являются производные от него слова: *modulor* – измерять, ритмически произносить, играть и петь в такт; *modulatus* – мерный, ритмичный, мелодичный, музыкальный. По-видимому, в случае со словом *modulus* имеет место модернизация его семантики и стремление объяснить ее исходя из более позднего состояния языка. Казалось бы, должен следовать вывод: *modulus*, кроме того, что обнаруживает фонетическое сходство со словом *модель*, ничего общего с ним не имеет. Однако это заключение ложно. Анализ слов, которыми оно переводится, показывает, что *modulus* более, чем можно было бы ожидать, связано с моделью. Все его значения так или иначе отражают соотношенность чего-нибудь с чем-нибудь себе подобным, а это и есть один из первейших ее признаков, включающий такие свойства модели, как соотношенность с другими объектами и подобие им.

Перечислим эти значения и дадим им краткое толкование в интересующем нас аспекте.

1. *Мера* – единица измерения, соотносящаяся сама с собой и объектом, величину которого необходимо установить. Мерой может быть и часть целого, которая соотносится с подобными себе частями и целым. Именно ее такое понимание было характерно для пластических искусств, архитектуры и строительства в Древнем Риме. В качестве

образца условной меры могли быть приняты элементы фигуры, постройки или изделия, входящих в целостный комплекс. Это позволяло определить пропорции идеального целого в скульптуре, придать архитектурным сооружениям гармоническую соизмеримость и облегчить унификацию и стандартизацию в строительстве.

2. *Такт* – единица измерения в музыке, которая соотносится сама с собой и музыкальным целым, позволяя воспринимать на слух архитектурные пропорции исполняемого произведения, его музыкальную форму.

3. *Ритм* – соотношенность музыкальных звуков по длительности звучания.

4. *Мелодия* – последовательность музыкальных звуков, соотношенных между собой по высоте и длительности звучания.

Дальнейшее формирование понятия *модель* связано уже с итальянским языком, возникшим, как и другие языки романской группы, на базе латыни во второй половине 1 тыс. н. э. Слово *modulus* перешло в него в форме одного из падежей как *modulo*, изменив семантику. Более оно уже не было связано с музыкой, но сохранило свое значение меры в архитектуре, строительстве и пластических искусствах. Одновременно с этим оно приобрело и искомое нами значение *образец и модель*, помеченное в словаре как редко употребляемое. Данное замечание помогает восстановить картину того, что когда-то *modulo*, наоборот, могло широко использоваться в этом значении, но, подвергшись фонетическим изменениям, со временем превратилось в *modello*. Новообразованное слово стало общим понятием для моделей всех видов. Тем ни менее остается ответить на вопрос: почему *modulo* хотя и редко, но все же употреблялось в значении *образец и модель*?

В архитектуре, строительстве и пластических искусствах с античных времен применялись уменьшенные образцы создаваемых объектов, которые отражали соотношение всех частей целого и давали наглядное представление о его объемно-пространственной форме. Таким образом, неудивительно, что в какой-то исторический момент образец архитектурного сооружения и образец условной меры в пластическом искусстве, служивший для выражения кратных отношений размеров целого и составляющих его частей, стали обозначаться одним словом. Благодаря этому итальянское *modulo*, изменив свою семантику по сравнению с *modulus*, стало обозначать предметы, обладающие не только признаком соотношенности чего-нибудь с чем-нибудь себе подобным, но и способные это подобие *представлять*. Другие значения слова *modulo* – *бланк и формуляр* – это подтверждают [11], однако дальнейшее развитие языка развело эти понятия, и они стали передаваться различными словами.

Таким образом, проведенное автором статьи исследование этимологии слова *модель* позволило найти его значение в момент создания понятия и выделить три основных свойства: *соотношенность с другими объектами, подобие им и способность представлять себя и их*.

Соотношенность с другими объектами – свойство моделей, которое неразрывно связано с подобием и обычно не выделяется. Между тем, по мнению автора, оно также достойно внимания, поскольку является основанием для классификации моделей, раскрывающей объем исследуемого понятия, но к этому обратимся ниже.

Подобие другим объектам – свойство моделей, которым, как известно, обладает и копия, и резко отличающиеся друг от друга системы благодаря единству материального мира и его отражению в человеческом сознании в виде закономерностей, касающихся различного рода аналогий, особенно структурных и функциональных.

Представление себя и других объектов – специфическое свойство моделей, которое с логической необходимостью следует из двух предыдущих. В отличие от *объекта*,

представляющего только себя и указывающего на нечто другое – *знака*, модель одновременно представляет и себя, и другой объект (систему) или объекты (системы), с которыми она соотносится, демонстрируя общие с ними характеристики. При этом объекты, соотносящиеся с моделью, могут относиться к прошлому, настоящему и будущему. Они могут быть наблюдаемыми и ненаблюдаемыми, реальными и воображаемыми.

На основании выявленных свойств, отграничивающих модель от других предметов, автором статьи предлагается ее следующее сущностное определение: *модель – это объект, который соотносится с другими подобными ему объектами, представляя себя и их*. Отсюда следует, что все модели, материальные и идеальные, естественные и искусственные, создаваемые и выбираемые, в соответствии с данным определением составляют один класс объектов, различающихся между собой по соотношенности с другими подобными им объектами.

В одном случае модели и подобные им объекты являются однородными и имеют одинаковую основу, материальную или идеальную. Их можно назвать *моделями-представителями*. Этот подкласс моделей включает два их вида, различающихся по степени подобия: *копию*, которая является точным повторением представляемого объекта, и *тип* как разновидность объекта. В другом случае модели и подобные им объекты не являются однородными, так как их субстанциональность не совпадает. Принятое научное название *модели-заменители* совершенно точно отражает сущность моделей, входящих в этот подкласс.

Наконец, последний подкласс образуют *модели-оригиналы* или *образцы*, которые, в отличие от моделей-представителей или заменителей, сами являются объектами для копирования, имитации и подражания. Поэтому они соотносятся как с однородными, так и неоднородными объектами, отражающими некоторые их свойства. Именно такое толкование модели дается в терминологическом словаре по архитектуре, изобразительному и декоративно-прикладному искусству «Аполлон»: «скульптурный оригинал (преимущественно из глины или воска), с которого снимается форма (гипсовый или восковой слепок), предназначенная для перевода в твердый материал, для отливки или увеличения» [12]. В этом же значении понятие *модель* используется по отношению к человеку (натурщику, портретируемому), позирующему художнику при работе над произведением, а также к существам и предметам, служащим художнику в качестве натуры.

Подобное понимание модели, в роли которой выступает нотный текст, имеется и в музыке. Оно высказано Е. Я. Либерманом. Полемизируя с Н. Корыхаловой, утверждающей, что в музыкальном искусстве отсутствует понятие оригинала (подлинника) [13], он пишет: «Оригинал в музыке есть – это не авторский вариант исполнения, а подлинный авторский текст» [14]. Далее, вскрывая особенности его воспроизведения, Е. Я. Либерман отмечает: «В отличие от скульптуры или живописи, музыке (как виду искусства) и музыкальному произведению (как ее конкретному проявлению) присуща видоизменяемость, различные формы бытия. Изменяемость – атрибут музыки, неотъемлемое ее свойство. А исполнительство, существующее в действиях теоретически неограниченного количества индивидуумов, – орудие выявления этого свойства» [15].

Отсюда можно сделать вывод, что сложившееся представление о модели-оригинале (образце, эталоне, шедевре) как объекте для копирования, имитации и подражания должно быть уточнено и расширено. Его воспроизведение может носить не только механический характер и быть простой репродукцией или копией, но и, самое главное, являть собой процесс развития, созидания и творчества. Лучшее подтверждение этому – окружающий мир во всем его многообразии, который всегда был, есть и будет для человечества исходной моделью-оригиналом, объектом

познания и преобразования. Именно поэтому понятие «модель» в указанном значении связывается в музыкознании с понятиями «канон» и «эвристика».

«Балансирующая диалектика канона и эвристики в музыкальном искусстве, – пишет В. Н. Холопова, – особенно дает себя знать в плоскости “произведение-исполнение” ... Благодаря животворной мобильности музыки, благодаря новому воскрешению произведения при каждом его исполнении, текст музыкального произведения, служащий “каноном”, всегда наделяется той или иной образной эвристикой, привносимой интерпретатором» [16].

Те же культурообразующие факторы, обеспечивающие сохранность и развитие музыкального искусства, наблюдаются в композиторском творчестве. Так, в статье «О творческом процессе С. И. Танеева» Е. В. Вязкова отмечает, что, создавая новые, оригинальные сочинения, композитор может иметь в виду некоторые «образцы», «модели», от которых отталкивается и которые переосмысливает до такой степени, что место его произведения в этой «цепочке» установить не всегда возможно [17].

Осмысление в общих чертах понятия *модель* позволяет выделить следующие значения понятия *моделирование*:

- 1) создание или выбор объектов любого рода, относящихся к различным подклассам моделей;
- 2) замещение одного объекта другим, подобным ему, например здания – макетом, местности – картой, процесса – схемой;
- 3) отражение окружающего мира в сознании человека, характеризующееся замещением чувственно воспринимаемого объекта его образным представлением (в этом смысле моделирование является атрибутом познавательного процесса, дающим частичные знания о реальном объекте. Чтобы стать более полными, эти знания должны быть уточнены, подвергнуты абстрактному осмыслению и практической проверке);
- 4) метод научного познания, предполагающий исследование одного объекта посредством другого (для этого, по мнению И. Б. Новика, используется «вспомогательная, искусственная или естественная система (квазиобъект), находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте» [18].

Таким образом, моделирование позволяет значительно упростить изучение сложнейших объектов и систем, особенно если их непосредственное исследование затруднено, а то и просто невозможно. Формированию этого метода познания предшествовал длительный этап применения моделей в различных видах теоретической и практической деятельности, которое дало разнообразие типов моделей, необходимое для выявления их эвристической способности. Решающую роль при этом сыграло использование моделей, обладающих неполным сходством с оригиналом. Таким образом, в рамках метода моделирования сложилось особое представление о *познавательной* модели, которую Н. Хагер определил как «мысленно представленную или материально реализованную систему, которая адекватно отражает объект исследования или аналогично воспроизводит специфические свойства и соотношения. Она должна быть в состоянии представлять объект так, чтобы облегчить его изучение, обеспечить получение об этом объекте новых знаний, составление прогнозов, лучшее управление определенными явлениями или оптимизацию определенных объектов или процессов» [19].

Именно поэтому познавательные модели наряду с основными обладают еще и следующими особыми специфическими свойствами:

- *редукция или сжатие информации*, заключающиеся в абстрагировании от большого количества параметров оригинала;

- *целенаправленность* (которая определяет линию раздела в диалектической паре: существенное – несущественное и то, какие черты объективного явления будут отражены в моделях);
- *объективность и субъективность* (потому что модели, построенные с некой заданной целью, проецируют явления объективной реальности под определенным углом зрения);
- *относительность* (ввиду того, что при изучении сложных объектов и систем, состоящих из множества взаимосвязанных элементов, создание результирующей модели, которая объединяла бы все аспекты исследуемого явления, просто невозможно);
- *способность к расширению* (т. е. возможность ввода новых знаний в уже построенную модель, что обеспечивает все большее приближение к моделируемому оригиналу);
- *наглядность или логичность* (поскольку в одном случае модель отображает некоторые признаки оригинала, а в другом она носит абстрактно-логический характер и выражена в понятиях и суждениях).

В процессе создания моделей выделяются несколько этапов: *эвристический, познавательный, прагматический и объясняющий*, которые в каждом конкретном случае не всегда могут быть достаточно четко выделены. На первом этапе исходным пунктом является поиск модели, выработка представлений о ней. При этом поиск исходной модели может основываться на уже существующей. Большое значение здесь приобретает интуиция исследователя. На втором этапе происходит теоретическое осмысление модели. На третьем – ее практическая проверка. На завершающем этапе она вновь подвергается теоретическому анализу и корректировке, а данные, полученные с помощью модели, включаются в общие теоретические представления о модели и моделируемом объекте.

Многообразие целей и задач моделирования – источник многообразия моделей. Одни из них используются в практической деятельности для хранения и получения информации о реально существующих объектах. Другие, называемые *предвосхищающими*, служат для изучения систем, которые только предстоит создать. Третьи модели формулируют предположение о присущих оригиналу законах, представление о которых либо ошибочно, либо недостаточно верно. Из этого следует, что модели обладают такими функциями, как *прагматическая, прогностическая, эвристическая*. Осуществление этих функций моделями зависит от способов их воплощения, методов описания и сходства с системой-оригиналом.

Модель обычно рассматривается как форма развития науки, как ступень в построении теории. Ее место в научном познании – связь с теорией и исследуемым объектом. В. Фибан, например, определяет это так: «Модель выступает в качестве посредствующего звена между идеализированным объектом познания и изучаемым материальным объектом. Она сопоставляется с объектом познания, и это сопоставление позволяет уточнить и усовершенствовать ее. Данные об изучаемом объекте, полученные благодаря модели, используются для дальнейшей разработки идеализированного объекта познания, что, в свою очередь, приводит к модификации модели. Так во взаимодействии изучаемого объекта, его модели и идеализированного объекта происходит развитие научного познания» [20].

Существуют различные способы классификации познавательных моделей. Прежде всего, их принято делить по субстанциональности: *материальные* и *идеальные*. О материальных моделях говорят тогда, когда в качестве модели создается ма-

териальный объект, адекватный реальному объекту и предназначенный по своим конкретным свойствам некоторым образом его заменить. Идеальная же модель описывает свойства реального объекта формализованно, так, что возможны его имитация или изготовление материальной модели.

Модели классифицируются также в зависимости от характера исследуемых объектов и по способу их воплощения. В первом случае подтверждается универсальность моделирования, а во втором – существование различных его форм. Отсюда следует, что *моделирование как метод научного познания одного объекта посредством другого охватывает всю совокупность способов специального исследования, которые идентифицируются с ним и которые обладают при этом специфическими средствами отображения изучаемого объекта и адекватными им правилами построения и функционирования моделей.*

Ссылки на источники

1. Пешель М. Моделирование сигналов и систем / пер. с нем. – М., 1981. – С. 13.
2. Иванюлов Ю., Лотов А. Математические модели в экономике. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 1979. – С. 19.
3. Неуймин Я. Модели в науке и технике. История, теория, практика. – Л.: Наука, 1984. – С. 8.
4. Штофф В. О роли моделей в познании. – Л., 1963. – 248 с.
5. Чигарева Е. О семантической целостности творчества Моцарта: к проблеме творческого процесса // Процессы музыкального творчества: сб. науч. тр. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1994. – С. 9–10.
6. Холопова В. Музыка как вид искусства. – СПб., 2000. – С. 93.
7. Там же. – С. 79.
8. Там же. – С. 81.
9. Арановский М. Два этюда о творческом процессе // Процессы музыкального творчества. Вып. 1 / Труды ГМПИ им. Гнесиных. – Вып. 130. – М., 1993. – С. 8.
10. Лукашевич В. Модели и метод моделирования в человеческой деятельности. – М., 1983. – С. 4.
11. Латинско-русский словарь / сост. А. М. Малинин. – М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1961. – 763 с.
12. Апполон. Изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Архитектура: словарь терминов. – М.: Эллис-Лак, 1997. – С. 349.
13. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. – Л., 1979. – С. 145.
14. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М., 1988. – С. 36.
15. Там же.
16. Холопова В. Указ. соч. – С. 79–80.
17. Вязкова Е. В. О творческом процессе С. И. Танеева (по эскизным материалам кантат) // Процессы музыкального творчества: сб. тр. Вып. 130 / РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – С. 97.
18. Новик И. Б. О моделировании сложных систем (философский очерк). – М., 1965. – С. 42.
19. Хагер Н. Этапы формирования моделей // Эксперимент. Модель. Теория. – М.; Берлин, 1982. – С. 129.
20. Фибан В. Моделирование в биологии // Эксперимент. Модель. Теория. – М.; Берлин: Наука, 1982. – С. 153.

Alexey Isenko,

Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Russian Academy of Music by Gnessins, Moscow
isenkos@mail.ru

The concepts of model and modeling of human activity

Abstract. The paper examines the history of the method of modeling in various fields of human activities, clarifies definitions of models and modeling.

Key words: model, classification of models, modeling method.

References

1. Peshel', M. (1981) *Modelirovanie signalov i sistem / per. s nem.*, Moscow, p. 13 (in Russian).
2. Ivanilov, Ju &, Lotov, A. (1979) *Matematicheskie modeli v jekonomike*, FIZMATLIT, Moscow, p. 19 (in Russian).
3. Neujmin, Ja. (1984) *Modeli v nauke i tehnikе. Istorija, teorija, praktika*, Nauka, Leningrad, p. 8 (in Russian).
4. Shtoff, V. (1963) *O roli modelej v poznanii*, Leningrad, 248 p. (in Russian).

5. Chigareva, E. (1994) "O semanticheskoy celostnosti tvorchestva Mocarta: k probleme tvorcheskogo processa", *Processy muzykal'nogo tvorchestva: sb. nauch. Tr.*, RAM im. Gnesinyh, Moscow, pp. 9–10 (in Russian).
6. Holopova, V. (2000) *Muzyka kak vid iskusstva*, St. Petersburg, p. 93 (in Russian).
7. Ibid., p. 79.
8. Ibid., p. 81.
9. Aranovskij, M. (1993) "Dva jetjuda o tvorcheskom processe", *Processy muzykal'nogo tvorchestva. Vyp. 1 / Trudy GMPI im. Gnesinyh, Vyp. 130*, Moscow, p. 8 (in Russian).
10. Lukashevich, V. (1983) *Modeli i metod modelirovaniya v chelovecheskoj dejatel'nosti*, Moscow, p. 4 (in Russian).
11. Malinin, A. M. (ed.) (1961) *Latinsko-russkij slovar'*, Gosudarstvennoe izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, Moscow, 763 p. (in Russian).
12. (1997) *Appolon. Izobrazitel'noe i dekorativno-prikladnoe iskusstvo. Arhitektura: slovar' terminov*, Jellis-Lak, Moscow, p. 349 (in Russian).
13. Koryhalova, N. (1979) *Interpretacija muzyki*, Leningrad, p. 145 (in Russian).
14. Liberman, E. (1988) *Tvorcheskaja rabota pianista s avtorskim tekstom*, Moscow, p. 36 (in Russian).
15. Ibid.
16. Holopova, V. (2000) Op. cit., p. 79–80.
17. Vjazkova, E. V. (1994) "O tvorcheskom processe p. I. Taneeva (po jeskiznym materialam kantat)", *Processy muzykal'nogo tvorchestva: sb. tr. Vyp. 130 / RAM im. Gnesinyh, Moscow*, p. 97 (in Russian).
18. Novik, I. B. (1965) *O modelirovanii slozhnyh sistem (filosofskij ocherk)*, Moscow, p. 42 (in Russian).
19. Hager, N. (1982) *Jetapy formirovaniya modelej , Jeksperiment. Model'. Teorija*, Moscow, Berlin, p. 129 (in Russian).
20. Fiban, V. (1982) *Modelirovanie v biologii , Jeksperiment. Model'. Teorija*, Nauka, Moscow, Berlin, p. 153 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	26.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Исенко А. И., 2015

Останина Светлана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВПО «Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова», г. Петрозаводск
ostaninasa@mail.ru



Творчески-ориентированное образовательное пространство гимназии как фактор формирования творческого стиля деятельности школьников

Аннотация. Статья посвящена анализу творчески-ориентированного образовательного пространства МОУ «Гимназия № 37» г. Петрозаводска. Автор рассматривает особенности организации образовательного пространства гимназии как инновационного учреждения, способствующего активизации формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников.

Ключевые слова: творчески-ориентированное образовательное пространство, творческий стиль деятельности, художественно-творческая деятельность.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В законе Российской Федерации «Об образовании» чётко прослеживается тенденция преодоления единообразия школы. Возникают новые виды учебных заведений (гимназии, лицеи, школы с углублённым изучением ряда учебных предметов), осуществляющие инновационную деятельность. Каждое образовательное учреждение реализует собственные образовательные ориентиры в организации учебно-воспитательного процесса. В аспекте основных принципов государственной политики в области образования целевой установкой Программы развития гимназии № 37 является обеспечение гуманистического характера образовательного пространства, воспитание культурного, эстетически развитого, образованного человека, обладающего способностями к самореализации и саморазвитию, творческой активностью во всех сферах жизнедеятельности и умением творчески подходить к решению любых жизненно важных проблем.

История МОУ «Гимназия № 37» ведет отсчет с 1918 г., когда двухклассное женское училище было закрыто и здание передано под рабоче-крестьянскую школу. Сегодня МОУ «Гимназия № 37» – это муниципальное общеобразовательное учреждение, основная цель которого – проектирование и создание условий для максимального выявления и использования субъектного опыта обучающихся с учетом их лично значимых ценностей на основе требований государственных образовательных стандартов, социального заказа и педагогических возможностей школы.

Гимназия реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углублённую) подготовку обучающихся по предметам гуманитарного профиля. Гуманитаризация образования как стратегическое направление развития всего современного педагогического процесса – явление закономерное и исторически обусловленное. Именно сейчас ощущается острая потребность общества в образованных, творчески активных личностях, способных к взаимопониманию и толерантному взаимодействию с другими людьми на основе принятых культурных норм в социуме, поэтому преподаванию гуманитарных предметов в гимназии уделяется особое внимание.

Опираясь на лучшие традиции классической гимназии в отечественном образовании, гимназия № 37 стремится реализовать гуманитарную ориентацию процесса обучения, обеспечить духовно-нравственное, эстетическое и творческое развитие школьников. Основные направления деятельности гимназии в последние годы:

- организация городской экспериментальной площадки «Методический центр личностно ориентированного образования» (научный руководитель – профессор, доктор психологических наук И. С. Якиманская);
- координирование деятельности республиканского сетевого проекта по реализации личностно ориентированного образования;
- взаимодействие с Петрозаводским государственным университетом (ПетрГУ) в рамках университетского комплекса «Школа – вуз», которое включает в себя: ведение факультативов, элективных курсов для обучающихся; проведение научных конференций, семинаров, руководство исследовательской деятельностью школьников; подготовку обучающихся к поступлению в вуз;
- реализация международного молодежного проекта “Globus.Ru”, задачами которого являются интеграция идей толерантности в сознании старшеклассников и установление дружеских контактов с Финляндией;
- участие в проектах «Энергосбережение» (российско-финский проект); «Эколого-ботанический атлас школ Карелии», «Научно-методический и информационный центр по поддержке этнокультурного образования в Республике Карелия»;
- консультирование коллег из образовательных учреждений г. Петрозаводска и Республики Карелия по проблемам личностно ориентированного обучения, творческого развития школьников в условиях социокультурной среды гимназии (проведение практических семинаров, конференций, открытых уроков).

Основополагающим принципом в построении образовательной деятельности гимназии является реализация личностно ориентированного обучения, что отвечает потребностям современного общества, обеспечивая развитие самостоятельной, инициативной, творческой личности, ответственной за свои поступки, способной к конструктивному сотрудничеству с другими людьми. Как определено образовательной программой гимназии, личностно ориентированное образование является целостной комплексной программой и предполагает модернизацию всего пространства школы – от оптимизации развивающей среды, использования современных педагогических технологий и интерактивных методов, форм и средств обучения, оценки достижений обучающихся до реализации новых подходов в решении управленческих и кадровых вопросов.

Личностно ориентированная парадигма позволяет создавать различные образовательные модели, отвечающие целям и задачам конкретной школы, но при этом реализовывать единые базовые ценности, декларированные нормативно-законодательными документами в области российского образования. Работа по реализации личностно ориентированного обучения в гимназии началась в 1992 г. под руководством профессора И. С. Якиманской. С 1992–2004 гг. выстраивалась программа проектирования модели МОУ «Гимназия № 37» как инновационного образовательного учреждения, определялись теоретические основы, научно-методические и организационные условия её построения. В связи с этим особое внимание в гимназии уделяется:

- организации образовательной среды, включающей все виды не только учебной, но и социальной, досуговой, профессионально-ориентированной деятельности школьников на всех этапах их возрастного становления, развития, социального взросления;

- разработке и обоснованию инновационных подходов в образовательном процессе, воспроизводящем новые формы сотрудничества (сотворчества) ученика и учителя; современным образовательным технологиям, ориентированным на личностное развитие каждого школьника как уникальной индивидуальности, обладающей неповторимым субъектным опытом познания и общения с окружающим миром;

- раскрытию индивидуальных возможностей каждого обучающегося (определение вектора его личностного развития в образовательном процессе; выявление его избирательности, проявляющейся через учебные интересы и внеучебную деятельность; создание у гимназистов устойчивой мотивации к учению как важному виду деятельности; развитие творческого мышления школьников, необходимого для познания, практической деятельности, ориентации в современном мире и т. д.);

- формированию активной творческой позиции школьника и становлению его творческой личности.

Согласно образовательной программе гимназии, каждый ученик – носитель индивидуального личностного опыта, поэтому развитие и сохранение индивидуальности ребёнка, его творческого начала в любом виде деятельности является важным условием организации учебно-воспитательного процесса. Исходя из этого, образовательный процесс гимназии выстраивается с позиции его индивидуализации, что предусматривает:

- включение в учебный план индивидуального компонента: предметов по выбору, специальных курсов, факультативов, что даёт возможность школьникам самостоятельно определять «свой» образовательный маршрут, выбирая те дисциплины, в которых они смогут наиболее ярко и разносторонне себя проявить;

- введение индивидуальных программ саморазвития обучающихся, которые разрабатываются ими совместно с учителями, психологами, родителями и социальными педагогами на основе диагностики достижений учеников. Такие программы помогают школьникам планировать свой творческий рост, прогнозировать творческие достижения, анализировать опыт своей творческой деятельности;

- внедрение авторских и модифицированных учебных программ по предметным дисциплинам; разработка и осуществление индивидуальных образовательных маршрутов, что позволяет в рамках обучения целого класса осуществлять индивидуальный подход к каждому школьнику с учётом его личностных особенностей, позволяя ученику самому выбирать тот или иной путь творческого самовыражения.

Наиболее полно человек раскрывает себя в творчестве, так как именно в этой области жизнедеятельности особенно ярко проявляются его индивидуальные личностные качества. Поэтому признание индивидуальной неповторимости каждого обучающегося предоставляет возможности раскрытия и реализации в учебно-воспитательном процессе его творческого потенциала, развития творческих способностей. Реализуя задачи личностно ориентированного обучения в образовательном процессе, гимназия открывает перед школьниками широкий простор для активной творческой деятельности в различных её видах.

Подчеркнём, что обучающиеся смогут достигнуть определённого уровня творческого развития и сформированности творческого стиля деятельности, если учителями учитываются направленность их личности, субъектный опыт и ценностно-смысловые установки. Именно поэтому индивидуализация процесса обучения является необходимым условием творческого развития школьников; способствует формированию самостоятельности, активизации их личностного творческого самовыражения в различных видах деятельности. Таким образом, опираясь на приоритетные положения личностно ориентированного обучения, которое основной своей задачей ставит развитие личности каждого ученика, предельное внимание уделяем его индивидуальности. В гимназии созданы благоприятные условия для

творческой самореализации школьников, способствующие активизации процесса формирования их творческого стиля деятельности [1].

МОУ «Гимназия № 37» является инновационным учебным заведением, которое имеет свой учебный план, обеспечивающий дополнительную (углубленную) подготовку на второй и третьей ступенях обучения предметам гуманитарного профиля; авторские программы обучения; особую форму организации учебно-воспитательного процесса, структурные компоненты которого представлены на рис. 1:

- учебная деятельность (предметные дисциплины, курсы по выбору; исследовательская деятельность, олимпиады, коллоквиумы);
- внеучебная деятельность (вовлечение обучающихся в различные виды творческой деятельности: конкурсы, фестивали, концерты, презентации творческих проектов, интеллектуальные игры, тематические викторины; организация учебно-исследовательской деятельности);
- дополнительное образование (кружки, студии, клубы по интересам, спортивные секции).

Одним из важных компонентов образовательного процесса гимназии является учебная деятельность, основные характеристики которой реализуются в содержании учебного материала, способах деятельности, творческой активности субъектов, в их межличностном взаимодействии на основе сотрудничества. Целенаправленный подход к отбору содержания образования является важным аспектом организации процесса творческого развития школьников. Учебный план гимназии составлен на основе федерального компонента государственного стандарта общего образования, а также включает вариативную часть, обеспечивающую гимназический, углубленный компоненты образования.

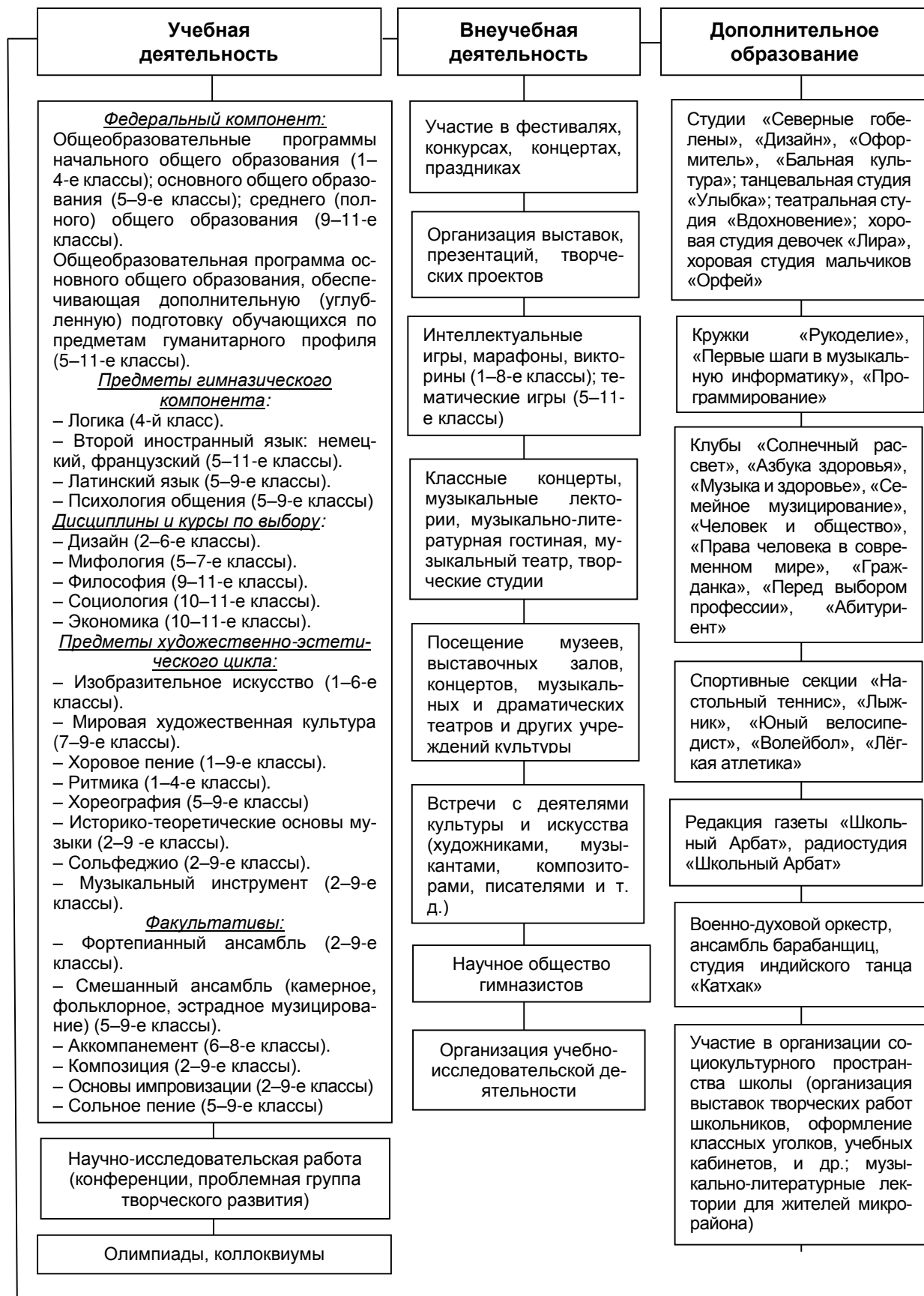
Наряду с предметами базисного учебного плана в образовательный процесс включены предметные дисциплины гимназического компонента (логика, психология общения, латинский язык, второй иностранный язык); дисциплины и курсы по выбору обучающихся (дизайн, мифология, философия, социология, экономика); осуществляется углублённое изучение ряда предметов гуманитарного профиля (литература, история, иностранный язык, музыка).

Все учебные дисциплины своими специфическими средствами призваны решать задачи творческого развития, которые направлены на воспитание духовно развитой, творчески мыслящей личности. Изучение предметных дисциплин вышеперечисленных компонентов учебного плана гимназии обладает большим потенциалом и широкими возможностями для активизации формирования творческого стиля деятельности школьников.

В учебный план гимназии включены предметы художественно-эстетической направленности: «Историко-теоретические основы музыки» («ИТОМ»), «Сольфеджио», «Хоровое пение», «Хореография», «Ритмика», «Музыкальный инструмент» (фортепиано, скрипка, баян, аккордеон, гитара, балалайка, кантеле, инструменты духового оркестра); «Изобразительное искусство» («ИЗО») и «Мировая художественная культура» («МХК»). Вниманию учеников также предлагаются дополнительные предметы по выбору: «Композиция», «Основы импровизации», «Сольное пение», «Смешанный ансамбль», «Фортепианный ансамбль», «Аккомпанемент» и др. [2]

В образовательном процессе гимназии широко используются активные методы и формы обучения, которые способствуют повышению интереса к разным видам деятельности, развитию творческих способностей, активизации самостоятельности субъектов учебно-воспитательного процесса: проблемная лекция, диспут, деловая и ролевая игра, творческий проект (индивидуальный и коллективный), дискуссия, конференция, круглый стол, портфолио достижений и др.

Структурные компоненты учебно-воспитательного процесса гимназии



Важным фактором, способствующим активизации формирования творческого стиля деятельности школьников, является их активное участие в учебно-исследовательской деятельности. В гимназии ежегодно организуются учебно-исследовательские конференции «Ломоносовские чтения», «Юность. Наука. Культура». Обучающиеся принимают активное участие в работе секций по таким направлениям, как «Филология», «Обществознание», «Иностранный язык», «Психология», «Естествознание», «Математика», «Культурология».

Хочется отметить, что многие гимназисты участвуют в учебно-исследовательской деятельности сразу по нескольким направлениям, что свидетельствует о высоком уровне их познавательной активности, стремлении проявить себя в разных областях знаний и добиться в них лично значимых результатов. Основными критериями в оценивании достижений обучающихся в области исследовательской деятельности являются следующие: актуальность проблемы исследования, творческий подход к решению исследовательских задач, нестандартность мышления, самостоятельность в поиске новых знаний, глубина, полнота и оригинальность раскрытия темы, убедительность и своеобразие индивидуальной манеры выступления.

Ежегодно ученики гимназии принимают участие в городской («Будущее Петрозаводска») и республиканской («Будущее Карелии») научно-практических конференциях, выступая с докладами по различной проблематике, представляя свои творческие проекты. Школьники многократно становятся обладателями призовых мест и специальных дипломов. Проведение олимпиад и коллоквиумов по различным предметным дисциплинам гимназии также обеспечивает активизацию формирования творческого стиля деятельности школьников. Участвуя в городских и республиканских предметных олимпиадах, ученики гимназии ежегодно демонстрируют высокие результаты по разным предметам: латинскому языку, истории, биологии, химии, литературе и др.

В гимназии создана проблемная группа учителей по вопросам творческого развития школьников, основной целью которой является поиск нового содержания, форм и методов творческого развития обучающихся, внедрение новых педагогических технологий, способствующих формированию активной творческой позиции школьников, апробация авторских и модифицированных программ, направленных на творческое развитие и саморазвитие учеников.

Особое значение в процессе творческого развития школьников, формирования их творческого стиля играет внеучебная деятельность, которая обеспечивает удовлетворение индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей и интересов детей, стремление творчески реализовать себя в различных направлениях и предпочитаемых видах творческой деятельности, предоставляет возможности для самоопределения, самосовершенствования в достижении лично значимых творческих результатов. Внеучебная деятельность гимназии включает в себя следующие направления:

- участие в концертах, конкурсах, фестивалях, традиционных праздниках;
- организация выставок, презентации творческих проектов;
- реализация интеллектуальных и тематических игр, викторин, марафонов;
- встречи с деятелями культуры и искусства (музыкантами, композиторами, художниками, писателями и т. д.);
- посещение учреждений культуры (выставочных залов, музеев, концертов, музыкальных и драматических спектаклей и т. д.);
- научное общество гимназистов.

Наибольший интерес вызывают традиционные гимназические мероприятия:

- праздники «День знаний», «День рождения гимназии», «Лауреаты года», «Новогодний калейдоскоп», «Последний звонок», «Вечер встречи выпускников», «Посвящение первоклассников в гимназисты» и др.;
- конкурсы «Мистер и Мисс гимназия», «Юные сказочники», «Минута славы»;
- фестивали классных хоровых коллективов «Вместе весело живётся, вместе весело поётся», бального танца «Подснежник» и «Семейный бенефис», направленные на совместное творчество родителей и детей.

В гимназии обучающимся предоставлены разнообразные возможности для развития творческих способностей, творческой самоактуализации [3]. В табл. 1 представлены различные творческие мероприятия, в которых принимали участие школьники в последние годы.

Внеучебные занятия обогащают и совершенствуют знания и умения школьников в различных видах творческой деятельности. Общение с искусством и интересными людьми – художниками, музыкантами, композиторами, артистами; посещение культурных учреждений – всё это стимулирует развитие творческих способностей обучающихся, ориентирует их на активную творческую деятельность. С этой целью осуществляются экскурсии в Музей изобразительных искусств, Краеведческий государственный музей, Историко-архитектурный и этнографический музей-заповедник Кижи, художественную галерею «Дом куклы» Т. Калининой, Выставочный зал управления культуры г. Петрозаводска, музыкальный и драматические театры, детские музыкальные школы и детские школы искусств

Важным фактором творческого развития школьников, повышения их интеллектуального уровня является научное общество гимназистов, в состав которого входят обучающиеся разных классов, совместно с учителями организующие и активно осуществляющие исследовательскую деятельность по различным направлениям.

В развитии креативности школьников, их самоопределения и самореализации особое место в образовательном пространстве гимназии занимает дополнительное образование, которое рассматривается как целенаправленный процесс обучения и воспитания посредством реализации дополнительных образовательных услуг с ориентацией на личностные интересы, потребности и способности детей. Большое внимание в целостном педагогическом процессе уделяется организации разнообразных видов досуговой деятельности обучающихся. В гимназии действуют 32 досуговых объединения, в которых занимаются 93% гимназистов. Работа кружков, секций, клубов, студий осуществляется в самых различных формах и по следующим направлениям: художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое, журналистика.

Работа досуговых объединений планируется и организуется посредством изучения образовательных и творческих потребностей школьников, их личностных интересов и ценностных ориентаций. Сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм обеспечивает высокий уровень творческой активности обучающихся. Так же как и учебная, внеучебная деятельность в гимназии основывается на принципах лично ориентированного подхода к каждому ученику. Внеклассные занятия помогают школьникам полнее раскрыть свои возможности и способности, проявить свои личностные качества; позволяют им развиваться в индивидуальном режиме, согласно своим предпочтительным интересам.

Большую роль в формировании творческого отношения школьников к окружающей действительности играет их участие в создании и развитии эстетической среды учебных кабинетов в процессе реализации учебных предметов «технология» и «изобразительное искусство». Гармоничная обстановка, удачно выбранное цветовое решение помещений, наличие наглядно-образного материала эстетически воспитывают обучающихся, обогащают сферу их эстетических переживаний, активизируют творческую деятельность.

Таблица 1

Участие школьников гимназии в творческих мероприятиях

Город	Республика	Россия
<p>Конкурс художественного творчества «Дизайн новогоднего окна» (диплом).</p> <p>Конкурс поэтического творчества «Моя маленькая планета» (1-е место).</p> <p>Творческий конкурс рисунков на снегу «Снежная королева» (диплом, благодарственное письмо администрации г. Петрозаводска).</p> <p>Конкурс прикладного творчества «Моя семья» (лауреаты).</p> <p>Выставка декоративно-прикладного и изобразительного творчества «День победы» (гобелен) (грамота администрации г. Петрозаводска).</p> <p>Конкурс по правилам дорожного движения «Дорога и дети» (1-е место в номинации декоративно-прикладное творчество).</p> <p>Городской конкурс «Русский язык в моей жизни» (диплом).</p> <p>Городской конкурс сочинений «Самый классный классный» (3-е место).</p> <p>Городской фестиваль песни и танца «Радуга культур» (дипломанты – младший состав хора «Лира», ансамбль индийского танца «Катхак»).</p> <p>Городской театральный фестиваль «На крыльях сказки» (1-е место).</p> <p>Литературный конкурс «Глагол» (дипломанты).</p> <p>Конкурс «Юные сказочники» (лауреаты).</p> <p>Конкурс «Милиция глазами детей» (диплом).</p> <p>Конкурс «Сказки приходят из леса» (лауреаты)</p>	<p>Республиканская фотовыставка «Мир глазами детей» (2-е место).</p> <p>Региональный этап Всероссийского детского пушкинского конкурса (дипломанты).</p> <p>Республиканский конкурс «Краевед» (диплом 1-й степени).</p> <p>Конкурс изобразительного творчества «Детская фантазия» (лауреаты).</p> <p>Открытое первенство Карелии по спортивным танцам (дипломанты).</p> <p>Региональный этап Всероссийского конкурса школьных хоров (диплом I степени – хор девочек «Лира», дипломант – хор мальчиков «Орфей»).</p> <p>VI Республиканский фестиваль хореографических коллективов «Танцует молодость!» (дипломант – хореографический ансамбль «Улыбка»).</p> <p>XIII Республиканская хоровая ассамблея «Лаулу» (дипломант – хор мальчиков «Орфей», старший состав хора девочек «Лира»).</p> <p>Первенство Карелии по шахматам (1-е место).</p> <p>Первенство Карелии по фигурному катанию (2-е место).</p> <p>Первенство Карелии по художественной гимнастике (3-е место).</p> <p>Экологический форум (диплом).</p> <p>Международный день туризма.</p> <p>Межрегиональная акция «Я выбираю спорт»</p>	<p>Всероссийский конкурс «Спасите природу» (1-е место).</p> <p>Международная акция «Марш парков» (2-е место).</p> <p>Акция «Рисунок президенту России».</p> <p>Всероссийские игры: по русскому языку «Медвежонок», по математике «Кенгуру», по МХК «Золотое руно» (лауреаты и дипломанты).</p> <p>Всероссийская дистанционная игра «Математическая карусель» (3-е место).</p> <p>«Всероссийская телекоммуникационная олимпиада юных журналистов (2-е место).</p> <p>III Международный фестиваль «Бал культур: танцуй вместе» (г. С.-Петербург).</p> <p>Соревнования по спортивным бальным танцам на Кубок Ленинградской области (3-е место).</p> <p>Конкурс по спортивным бальным танцам «Восходящие звезды» (С.-Петербург, лауреаты).</p> <p>Всероссийский проект «Дети детям».</p> <p>Международный турнир по спортивным бальным танцам «Слава Отечеству» (С.-Петербург, 1-е место).</p> <p>II Открытый международный фестиваль хоровой музыки им. С. П. Оськиной «Vivat, мальчишки!» (дипломант – хор мальчиков «Орфей»).</p> <p>Всероссийский конкурс школьных хоров (г. Нижний Новгород, дипломант – хор девочек «Лира»).</p> <p>XI Международный турнир по спортивным танцам «Осенние ритмы» (г. С.-Петербург) (3-е место).</p> <p>Всероссийское соревнование «Кросс наций».</p> <p>Всероссийская акция «Время читать», «Инфознайка»</p>

Одним из приоритетных направлений в работе дополнительного образования гимназии является подготовка и проведение музыкально-литературных лекториев для жителей микрорайона «Музыка и здоровье», «Семейное музицирование», «От сердца к сердцу», «Музыка – душа моя» с участием хоровых, инструментальных и танцевальных творческих коллективов гимназии.

Важным компонентом творчески-ориентированной среды гимназии является художественно-эстетическое пространство, обеспечивающее развитие и формирование целостной личности, её духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства. Художественно-эстетическое пространство рассматривается нами как интегративная система, воздействующая на личность школьника посредством погружения в ситуацию множественности образовательных услуг художественно-эстетического образования, из которых обучающиеся выбирают собственный образовательный маршрут, а педагогический коллектив обеспечивает регулирование и целесообразность выбора, мотивацию деятельности и психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах обучения.

Художественно-эстетическое пространство гимназии наполнено личностно значимым содержанием, способным порождать у обучающихся смыслы активного творчества и жизнедеятельности; это пространство творческого самоопределения ребенка, соответствующее его индивидуальным особенностям и культурным предпочтениям. Художественно-эстетическое пространство организуется учителями на основе взаимодействия искусств и обеспечивает включённость обучающихся в художественный контекст творческой деятельности [4].

Рассматривая художественно-эстетическое образование гимназии, подчеркнём, что оно направлено на развитие и реализацию творческого потенциала школьников, расширение их кругозора, воспитание художественного вкуса, умения разбираться в важных и разнообразных явлениях общекультурной жизни. Основные цели и задачи художественно-эстетического образования представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Основные цели и задачи
художественно-эстетического образования гимназии**

Цели художественно-эстетического образования гимназии	Задачи художественно-эстетического образования гимназии
<ul style="list-style-type: none"> – Воспитание у школьников интереса и любви к искусству; творческого отношения к жизни; – обогащение духовного внутреннего мира ученика через переживание и сопереживание содержанию, воплощённому в художественных произведениях; – расширение художественного кругозора; – формирование творчески активной личности, реализующей собственный опыт полноценного творчества в области художественно-эстетической деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – Реализовать взаимодействие различных видов и направлений художественно-эстетической деятельности; – приобщить школьников к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства; – воспитать эстетически развитую и заинтересованную аудиторию слушателей и зрителей; – сформировать умения и навыки, необходимые в художественно-эстетической деятельности; – развить творческие способности обучающихся

В соответствии с целями и задачами художественно-эстетического образования гимназии разработан комплекс учебных предметов; выделены обязательные и факультативные курсы; обоснованы взаимосвязи между отдельными дисциплинами. Реализация содержания художественно-эстетического образования гимназии осуществляется по трём уровням, взаимообогащающим и дополняющим друг друга (табл. 3). Принципиальными особенностями содержания художественно-эстетического образования гимназии № 37 являются его вариативность и разновневность, позволяющие при реализации индивидуального подхода развивать такие важнейшие свойства личности, как трудолюбие, воля, внимание, мышление, память; формировать эстетическое мировоззрение, эмоциональную культуру и творческое отношение к окружающей действительности.

Таблица 3

Структура художественно-эстетического образования гимназии

Уровни художественно-эстетического образования	Предметы, на которых реализуются уровни
Первый уровень: общее гимназическое образование	«Изобразительное искусство» (ИЗО), «Мировая художественная культура» (МХК), «Хоровое пение», «Ритмика», «Хореография»
Второй уровень: углублённое музыкальное образование	«Историко-теоретические основы музыки» (ИТОМ), «Сольфеджио», «Музыкальный инструмент»
Третий уровень: специализированное музыкальное образование	«Фортепианный ансамбль», «Аккомпанемент», «Хоровые студии», «Композиция», «Основы импровизации», «Смешанный ансамбль», «Сольное пение»

Отметим, что центральным звеном в системе художественно-эстетического образования гимназии является музыкальный блок. Гимназия осуществляет музыкальное развитие школьников в соответствии с Концепцией музыкального образования, разработанной в 1996 г. коллективом ученых (Т. М. Акинина, Н. П. Толстых, И. С. Якиманская и др.). Концепция отражает цели, задачи, этапы реализации, основные направления деятельности, содержание учебных предметов, требования к художественно-эстетической подготовке обучающихся и т. д.

Согласно учебному плану, в первом классе на уроках хорового пения и ритмики задачей учителей является тщательное наблюдение за исходным уровнем музыкальных данных каждого школьника, их развитием в процессе обучения. Во втором классе к названным предметам добавляются занятия на музыкальном инструменте, вводятся курс сольфеджио и историко-теоретические основы музыки. Музыкальное образование в гимназии реализуется на протяжении 8 лет (2–9-е классы); в 10–11-х классах обучающиеся (по желанию) имеют возможность продолжить занятия по музыкальному инструменту.

Целью предметных дисциплин художественно-эстетической направленности является приобщение школьников к высоким образцам нравственных и эстетических ценностей, развитие интеллектуального и эмоционального начал личности, формирование индивидуальной творческой позиции, становление творческого стиля деятельности. Воспитательные возможности данных предметов позволяют школьникам не только получить определенный объем знаний, умений и навыков, но и дают импульс к обогащению их художественно-эстетической культуры. Поэтому на первый план при освоении этих дисциплин выносятся задачи погружения обучающихся в атмосферу мировой культуры, развития их способности к творческой самореализации и самовыражению.

Исходя из специфики художественно-эстетического образования в гимназии, акцентируется внимание на просветительском, любительском музицировании, что предполагает широкое использование таких форм, как классные концерты, музыкальные лектории, музыкально-литературные гостиные, музыкальный театр, творческие студии, и способствует индивидуализации процесса художественно-эстетического образования гимназистов.

Структурным подразделением художественно-эстетического образования гимназии является военно-музыкальный факультет, который готовит исполнителей на духовых и ударных инструментах в военно-духовых оркестрах и выполняет следующие функции:

- углубление гуманитарного направления гимназического образования;
- социализация подростков;
- формирование нравственных, эстетических и патриотических ориентиров выпускников.

Для оценки результативности художественно-эстетического образования в гимназии используются:

1. Промежуточная аттестация обучающихся:

- контрольные работы и итоговые творческие уроки по предметам «Хоровое пение», «Сольфеджио», «ИТОМ», «ИЗО», «МХК», «Ритмика», «Хореография» в первом и втором полугодиях;
- контрольные академические прослушивания по музыкальному инструменту в первом и втором полугодиях;
- олимпиады по предметам художественно-эстетического цикла в первом полугодии;
- конференции в рамках предметов «ИТОМ», «ИЗО», «МХК», в первом и втором полугодиях;
- коллоквиумы в курсе предметов «Хореография», «Хоровое пение», «ИТОМ», «ИЗО», «МХК» во втором полугодии;
- художественные фестивали, конкурсы, концерты в рамках предметов «Хоровое пение»; «Хореография», «Ритмика», «ИЗО», «Музыкальный инструмент» в течение учебного года;
- интеллектуальные и тематические игры, викторины, марафоны в курсе всех предметов художественно-эстетического цикла в первом и втором полугодиях.

2. Итоговая аттестация обучающихся:

- итоговые контрольные работы по предметам «ИЗО», «МХК», «ИТОМ»; «Сольфеджио»;
- итоговые академические концерты по предметам «Музыкальный инструмент», «Хоровое пение», «Хореография».

В качестве критериев эффективности художественно-эстетического образования школьников в учебно-воспитательном процессе гимназии мы выделяем:

- общую культуру обучающихся;
- объём полученных знаний, умений, навыков (уровень обученности школьников);
- стремление к творческому самовыражению (уровень развития творческой личности);
- динамику развития ценностных ориентаций;
- успешность школьников, занимающихся художественно-эстетической деятельностью, в других областях знаний;
- возможность применения основ художественно-эстетического образования в дальнейшей жизни.

Подводя итоги вышеизложенного, подчеркнём, что художественно-эстетическое образование в гимназии позволяет:

- осуществлять гуманизацию обучения и воспитания, становление развитого эстетического отношения школьников к действительности, проявляющегося в способности видеть во всех явлениях окружающего мира их неутилитарную, духовную ценность;
- повышать уровень художественно-эстетического развития обучающихся на всех ступенях образования;
- обеспечивать педагогические условия формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников в процессе личностно ориентированного обучения.

Как показал анализ образовательного пространства гимназии № 37, все вышеперечисленные формы учебной, внеучебной деятельности и дополнительного образования имеют большое значение в контексте творческого развития и саморазвития школьников; их постоянное совершенствование позволяет каждому

ученику обогащать знания, умения и навыки, развивать творческие способности и приобретать опыт творческой деятельности. Осуществление учебной и внеучебной деятельности на основе индивидуального подхода к обучающимся обеспечивает возможность учитывать психолого-возрастные и личностные особенности школьников, выстраивать индивидуальную траекторию формирования их творческого стиля художественно-эстетической деятельности.

Ссылки на источники

1. Останина С. А. Формирование творческого стиля деятельности школьников в процессе художественно-эстетического образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: научно-методический журнал. – Кострома, 2009. – Т. 15. – № 2. – С. 438–442.
2. Останина С. А. Организация учебно-творческой деятельности школьников в процессе художественно-эстетического образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: научно-методический журнал. – Кострома, 2009. – Т. 15. – № 3. – С. 378–382.
3. Останина С. А. Развитие творческих способностей обучающихся в процессе художественно-эстетического образования // Образование и саморазвитие: научный журнал. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – № 1(11). – С. 23–28.
4. Останина С. А. Художественно-творческая деятельность школьников в образовательном пространстве современной гимназии // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». – Киров, 2012. – № 02 (февраль). – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1214.htm>.

Svetlana Ostanina,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Humanities and Socio-Economic Subjects, Petrozavodsk State Conservatory name A.K. Glazunov, Petrozavodsk
ostaninasa@mail.ru

Creative-oriented educational space of gymnasium as a factor of students' creative activity

Abstract. The paper analyzes the creatively focused educational space of “Gymnasium № 37” in Petrozavodsk. The author examines the characteristics of organization of gymnasium educational space as an innovative institution that promotes activation of formation of creative style of artistic and aesthetic activities of students.

Key words: creative-oriented educational space, creative style of activity, artistic and creative activities.

References

1. Ostanina, S. A. (2009) “Formirovanie tvorcheskogo stilja dejatel'nosti shkol'nikov v processe hudozhestvenno-jesteticheskogo obrazovanija”, *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova: nauchno-metodicheskij zhurnal*, Kostroma, vol. 15, № 2, pp. 438–442 (in Russian).
2. Ostanina, S. A. (2009) “Organizacija uchebno-tvorcheskoj dejatel'nosti shkol'nikov v processe hudozhestvenno-jesteticheskogo obrazovanija”, *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova: nauchno-metodicheskij zhurnal*, Kostroma, vol. 15, № 3, pp. 378–382 (in Russian).
3. Ostanina, S. A. (2009) “Razvitie tvorcheskih sposobnostej obuchajushhhsja v processe hudozhestvenno-jesteticheskogo obrazovanija”, *Obrazovanie i samorazvitie: nauchnyj zhurnal*, Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, № 1(11), pp. 23–28 (in Russian).
4. Ostanina, S. A. (2012) “Hudozhestvenno-tvorcheskaja dejatel'nost' shkol'nikov v obrazovatel'nom prostanstve sovremennoj gimnazii”, *Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal oficial'nogo sajta jevristsicheskij olimpiad “Sovenok” i “Proryv”*, № 02 (fevral'), Kirov. Available at: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1214.htm> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	12.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Останина С. А., 2015

Вершинина Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
versok3@mail.ru



Риторические умения как основа формирования коммуникативно-речевой культуры будущих педагогов

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативно-речевой культуры будущих педагогов. Автор отмечает, что в современных условиях наблюдается противоречие: требования к учителю современной школы, к его коммуникативным качествам возрастают, а реальный уровень речевой подготовки выпускников педагогических вузов остается недостаточным. Важным шагом к решению данной проблемы, по мнению автора, является формирование риторических умений у будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: коммуникативная культура, речевая культура, риторические умения, будущий учитель начальных классов.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Приоритетной задачей современного образования является воспитание культурной личности. Стратегия образования заключается в том, чтобы дать возможность обучаемым проявить свои способности и творческий потенциал, поскольку сегодня обществу необходимы люди оригинально мыслящие, способные к быстрому, нестандартному решению проблемы. Современные люди должны уметь контактировать, понимать позицию другого человека, находить согласованные решения при обсуждении спорных вопросов и т. д. От наличия или отсутствия умений эффективно общаться во многом зависят и личные успехи, и успехи общества в целом.

Качество и результат человеческой жизнедеятельности определяются культурой межличностных отношений. Основой общей культуры личности, базовым компонентом культуры является коммуникативная культура, которая обеспечивает жизненное самоопределение личности, создает ее внутренний мир, жизненные идеалы, ценности, систему запретов и самоконтроля, регулирует процесс адекватной реакции на окружающую действительность. «Отсутствие необходимых навыков владения коммуникативной техникой любым участником учебно-воспитательного процесса ведет к искаженной передаче и приему знаний, идей, мнений и чувств» [1]. Великий русский писатель А. П. Чехов отмечал, что «для интеллигентного человека “дурно говорить” должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать» [2]. Именно поэтому необходимо специальное обучение умению общаться.

В процессе подготовки будущих учителей начальных классов одной из важнейших является проблема формирования у них коммуникативно-речевой культуры. По мнению О. В. Бобковой, «коммуникативная культура – определяющее свойство человека XXI века, естественное явление и процесс. Без определения закономерностей и особенностей развития коммуникативной культуры личности эволюция общего и профессионального образования невозможна» [3]. В основе коммуникативной культуры лежит культура мышления, представляющая в виде специфических форм познавательной дея-

тельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность, а также культура речи. Речь, будучи главной формой человеческого общения, является важнейшим показателем базовой культуры личности и общества в целом. «Коммуникативная культура учителя основана на речевой культуре, с точки зрения этой позиции не следует разграничивать определения “коммуникативная” и “речевая”. Речь учителя во многом определяет потенциал всей системы образования, меру ее воздействия на развитие личности ученика. Содержание профессиональной деятельности педагога предъявляет к нему ряд специфических требований, заставляющих его развивать определенные личностные качества как профессионально значимые, необходимые и обязательные» [4].

Для учителя речь – основной инструмент профессии, это не просто главное орудие профессиональной деятельности, но образец для подражания. Являясь профессией повышенной речевой ответственности, профессия учителя безоговорочно требует владения культурой речевого общения. Еще в конце XX столетия профессор Т. А. Ладыженская высказала мнение (ставшее сегодня хрестоматийным), что в основе педагогической деятельности лежит коммуникативная деятельность, с помощью которой учитель передает знания, организует обмен информацией, управляет познавательно-практической деятельностью учащихся, регулирует взаимоотношения между обучаемыми. По мнению С. Д. Якушевой, «педагог с низким уровнем общительности, с отсутствием эмоциональной культуры и рефлексии, со слабо сформированными коммуникативными умениями, проявляющимися в невысокой культуре общения, не способен создать культурно-развивающий потенциал среды, воздействующий на личность обучающегося, его полноценное развитие» [5]. Иными словами, *каждый учитель должен уметь осуществлять выбор модели своего поведения не только в зависимости от поведения окружающих его людей, но и в зависимости от осознания того, что для данного окружения это поведение является образцом для подражания.* Именно в этом, на наш взгляд, состоит суть профессиональной коммуникативной культуры педагога.

Практика показывает, что современные молодые учителя далеко не всегда имеют соответствующие речевые навыки. Неумение учитывать речевую ситуацию, использование стилистически неуместной лексики, речевая агрессия – далеко не полный перечень речевого поведения современных молодых педагогов. Таким образом, наблюдается противоречие: требования к учителю современной школы, к его коммуникативным качествам возрастают, а реальный уровень речевой подготовки выпускников педвуза остается недостаточным.

Существует целый ряд причин, способствующих развитию данного противоречия, основными из которых являются: неоправданное употребление заимствованной, разговорной и жаргонной лексики, отсутствие понимания важности сохранения литературного языка у современной молодежи, снижение интереса к чтению классической литературы, засилье низкопробных образцов, их пропаганда в СМИ, под угрозой исчезновения традиционные основы национального речевого этикета, как следствие – падение уровня речевой культуры общества. Также нельзя не согласиться с мнением Л. А. Нигматуллиной, которая отмечает, что «коммуникативная культура педагога в основном формируется стихийно, самопроизвольно, словно является сопутствующей, второстепенной задачей его профессиональной подготовки. И это объясняется недостаточным уровнем научно-методического обеспечения целенаправленного формирования коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в условиях реализации ФГОС нового поколения» [6]. Как видим, образование по-прежнему «отстаёт от современных требований к коммуникативной культуре, а следовательно, и к культуре вообще» [7]. На этом фоне наблюдается резкое сокращение часов по дисциплинам филологической направленности на всех этапах образования: от начального до высшего.

К решению данной проблемы можно приблизиться, увеличивая в учебных планах подготовки бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» количество дисциплин по выбору риторической направленности; другой способ – риторизация дисциплин не только филологической направленности (влияние коммуникативно-речевого подхода на формирование математической речи нами рассмотрено в одной из предыдущих публикаций [8]). Определенные шаги по устранению обозначенного противоречия мы видим в формировании у будущих педагогов риторических умений. Для этого следует сформулировать основные задачи речевой подготовки студентов педагогического вуза; смоделировать технологии речевой подготовки и разработать педагогические условия ее эффективности.

На факультете педагогического и художественного образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» ведется подготовка бакалавров по различным направлениям, в том числе и по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование». Ясно, что в базовую часть – Гуманитарный, социальный и экономический цикл – заложено изучение дисциплины «Культура речи», значение данной дисциплины в подготовке будущих педагогов бесспорно, однако, во-первых, данный курс в полной мере не решает обозначенных выше задач, поскольку количества отведенных часов явно недостаточно. Отметим также, что содержание вопросов независимого Центра интернет-тестирования, по которым проходит мониторинг знаний студентов нашего вуза, не относится зачастую ни к области русского языка, ни к области культуры речи. Данные вопросы требуют знаний из области риторики: теории, истории и практики. В связи с этим нами разработаны дисциплины по выбору, усиливающие риторическую подготовку будущего педагога, одной из которых является «Педагогическая риторика для будущего учителя начальных классов». Эта дисциплина основана на единой концепции, представляет собой целостный курс, адресованный педагогам, готовит будущего учителя начальной школы к реализации ФГОС начального общего образования. Она решает такие задачи, как овладение риторическими знаниями о сути, правилах и нормах общения, требованиях к речевому поведению в различных ситуациях, формирование риторических умений, осознание специфики профессионального педагогического речевого общения, способность решать коммуникативные и речевые задачи в конкретных ситуациях, овладение опытом продуцирования и анализа профессионально значимых речевых жанров, развитие творчески активной речевой личности, познание сути риторического идеала как основы гармонизирующего педагогического общения.

«Риторические умения – умения, которые способствуют развитию/формированию осознанного эффективного речевого воздействия на человека во время межличностного, группового и коллективного публичного общения» [9]. На наш взгляд, профессионально ориентированную речевую деятельность будущих педагогов, формирование их коммуникативно-речевой культуры целесообразно осуществлять на основе интеграции общей и частной риторики. Обучение риторике предполагает формирование риторических умений: базовых жанрово-стилистических навыков и освоенных языковой личностью, осознанных способов выполнения риторических действий (нахождение или изобретение материала речи или текста (*inventio*), расположение, или композиция, материала (*dispositio*), словесное выражение, или дикция (*elocutio*), память, запоминание (*memoria*), исполнение, произнесение) во время межличностного, группового и коллективного публичного общения.

Формирование риторических умений должно проходить несколько этапов: а) предъявление речевой или поведенческой модели; б) имитация образца; в) отсро-

ченное воспроизведение; г) твердое запоминание; д) свободное использование в новых условиях. При отработке конкретного навыка целесообразно придерживаться следующей последовательности упражнений: а) пропедевтические, б) иллюстрирующие, в) закрепительные, г) повторительно-обобщающие, д) творческие» [10]. Важно подбирать такие задания, которые в процессе овладения материалом побуждают обучающихся к активной мыслительной и речевой деятельности.

В качестве заданий студентам предлагается жанрово-стилистический анализ текста-образца (отметим, что для анализа выбираются тексты, несущие культуросообразную функцию, способствующие расширению кругозора студента, например, высказывания Д. С. Лихачева, Ю. М. Лотмана и др.), текста, созданного сокурсниками и т. д. Творческие задания, направленные на создание собственного высказывания, всегда вызывают живой интерес аудитории.

Внимание обучающихся акцентируется на значимости традиционных основ национального речевого этикета, владения языковыми, этическими и коммуникативными нормами. Риторический анализ текста помогает будущим педагогам достаточно успешно продуцировать собственные высказывания.

В процессе обучения студенты закрепляют знания об учебно-речевой ситуации, ее базовых составляющих, здесь предлагаются не только аналитические, но и творческие задания. Продуцирование и анализ учебно-речевых ситуаций, ролевые игры, дискуссии, мозговые штурмы позволяют будущим педагогам погрузиться в содержание педагогической профессии, отработать коммуникативно-речевые умения и навыки, лежащие в основе умений осознанного эффективного речевого воздействия.

Реализация названной дисциплины предполагает традиционные формы контроля:

1) входной контроль. Цель – выявить исходный уровень коммуникативно-речевых умений студентов для определения направлений совершенствования их риторической подготовки с учетом базовых знаний и умений. На этом этапе студентам предлагаются тексты, содержащие информацию о значимости риторики и культуры речи, предлагается высказать свое мнение по поводу позиции автора текста, аргументировать свою точку зрения;

2) промежуточный контроль. Цель – проверить умение продуцировать текст (составление риторического эскиза речи), представлять его в аудитории с учетом коммуникативной ситуации, принципов коммуникативного сотрудничества и законов современной общей риторики; умение использовать приемы захвата и удержания внимания аудитории, владения невербальными средствами общения. Студентам предлагается подготовить убеждающие речи, выбрав одну из тем: «Я должен быть жесток, чтоб добрым быть?», «Легко ли быть сегодня молодым?», «Учиться – это модно?», «Материальные блага – это основа жизни?», «Быть учителем престижно». Подготовленные высказывания презентуются устно в аудитории и коллективно анализируются и оцениваются;

3) итоговый контроль. Цель – выявить уровень сформированности теоретических знаний и практических умений студентов по изученным темам дисциплины по выбору «Педагогическая риторика для будущего учителя начальных классов». Помимо ставшего традиционным тестирования слушатели производят риторический анализ текстов и продуцируют учебно-речевые ситуации по заданным темам.

Коммуникативно-речевая культура определяет успешность учителя начальных классов, является основой его профессионального мастерства. Сформированность коммуникативной культуры можно определить по таким группам критериев: 1) культура общения, общительность; 2) культура речи; 3) риторические умения; 4) риторическое/коммуникативное мышление; 5) ценностные ориентации; 6) досуговые интересы.

В заключение отметим, что перечисленные выше пробелы, противоречия частично могут быть устранены не столько в рамках изучения дисциплины «Культура речи», сколько в рамках предметно-специальной подготовки бакалавров при изучении специализированных курсов по выбору.

Учитель – профессия повышенной речевой ответственности, особенно в начальной школе, где закладываются основы становления личности, поэтому риторическая подготовка будущего учителя начальных классов, формирование его коммуникативно-речевой культуры – одна из важнейших задач, стоящих перед современным педагогическим образованием. Только целенаправленная систематическая работа над риторическими умениями будущих педагогов обеспечивает формирование у них коммуникативно-речевой культуры.

Ссылки на источники

1. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // *Современная конфликтология в контексте культуры мира* / под ред. Е. И. Степанова. – М.: УРСС, 2001. – 485 с.
2. Чехов А. П. Собр. соч.: в 12 т. – М.: Госполитиздат, 1956. – Т. 6. – 326 с.
3. Бобкова О. В. Формирование коммуникативной культуры у детей с особыми образовательными потребностями // *Гуманитарные науки и образование*. – 2011. – № 4(8). – С. 58–61. – URL: <http://www.mordgpi.ru>.
4. Вершинина Н. В. К вопросу о формировании коммуникативно-речевой компетенции как базового компонента профессиональной коммуникативной культуры личности современного учителя начальной школы // *Гуманитарные науки и образование*. – 2013. – № 2(14). – С. 8–12. – URL: <http://www.mordgpi.ru>.
5. Якушева С. Д., Ляшенко Н. А. Коммуникативная культура в развитии профессионального мастерства педагога. – URL: sibac.info/index.php/2009-07-01.
6. Нигматуллина Л. А. Формирование коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе реализации ФГОС нового поколения: на примере педагогических колледжей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2011. – 254 с. – URL: lib.ua-ru.net/diss/cont/497812.html.
7. Ладыженская Т. А. Модернизация образования и риторика. – URL: [ritorika.info/publikacii/](http:// ritorika.info/publikacii/).
8. Вершинина Н. В., Чиранова О. И. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников // *Гуманитарные науки и образование*. – 2014. – № 1(17). – С. 14–20. – URL: <http://www.mordgpi.ru>.
9. Горобец Л. Н. Риторические умения как базовый компонент риторической компетенции учителя // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. – СПб., 2008. – № 50. – С. 170–175. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskie-umeniya-kak-bazovyy-komponent-ritoricheskoy-kompetentsii-uchitelya>.
10. Габдурахимова Т. М. Формирование и развитие риторических умений студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005. – URL: [Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitie-ritoricheskikh-umenii-studentov-tekhnicheskikh-vuzov](http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitie-ritoricheskikh-umenii-studentov-tekhnicheskikh-vuzov).

Natalia Verшинina,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Methodology of Preschool and Primary Education, Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, Saransk
versok3@mail.ru

Rhetorical skills as the foundation of communicative speech culture of future teachers

Abstract. The paper deals with the problem of formation of communicative speech culture of future teachers. The author notes that nowadays there is a contradiction between the requirements to a teacher of the modern school and his communication skills, which have increased, and the real level of speech training of students at pedagogical higher educational institutions, which remains insufficient. According to the author, an important step to solve the contradiction is formation of rhetorical skills of future primary school teachers.

Key words: communicative culture, language culture, rhetorical skills, future primary school teacher.

References

1. Banykina, S. V. (2001) "Pedagogicheskaja konfliktologija: sostojanie, problemy issledovanija i perspektivy razvitija", in Stepanov, E. I. (ed.) *Sovremennaja konfliktologija v kontekste kul'tury mira*, URSS, Moscow, 485 p. (in Russian).

2. Chehov, A. P. (1956) *Sobr. soch.: v 12 t., t. 6*, Gospolitizdat, Moscow, 326 p. (in Russian)
3. Bobkova, O. V. (2011) "Formirovanie kommunikativnoj kul'tury u detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami", *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, № 4(8), pp. 58–61. Available at: <http://www.mordgpi.ru> (in Russian).
4. Vershinina, N. V. (2013) "K voprosu o formirovanii kommunikativno-rechevoj kompetencii kak bazovogo komponenta professional'noj kommunikativnoj kul'tury lichnosti sovremennogo uchitelja nachal'noj shkoly", *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, № 2(14), pp. 8–12. Available at: <http://www.mordgpi.ru> (in Russian).
5. Jakusheva, S. D. & Ljashenko, N. A. *Kommunikativnaja kul'tura v razvitii professional'nogo masterstva pedagoga*. Available at: sibac.info/index.php/2009-07-01 (in Russian).
6. Nigmatullina, L. A. (2011) *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury budushhih pedagogov v processe realizacii FGOS novogo pokolenija: na primere pedagogicheskikh kolledzhej: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01*, Kazan', 254 p. Available at: lib.ua-ru.net/diss/cont/497812.html (in Russian).
7. Ladyzhenskaja, T. A. *Modernizacija obrazovanija i ritorika*. Available at: [ritorika.info/publikacii](http:// ritorika.info/publikacii) (in Russian).
8. Vershinina, N. V. & Chiranova, O. I. (2014) "Kommunikativno-rechevaja kompetencija kak osnova razvitija matematicheskoj rechi mladshih shkol'nikov", *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, № 1(17), pp. 14–20. Available at: <http://www.mordgpi.ru> (in Russian).
9. Gorobec, L. N. (2008) "Ritoricheskie umeniya kak bazovyy komponent ritoricheskoj kompetencii uchitelja", *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena*, St. Petersburg, № 50, pp. 170–175. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskie-umeniya-kak-bazovyy-komponent-ritoricheskoy-kompetentsii-uchitelya> (in Russian).
10. Gabdurahimova, T. M. (2005) *Formirovanie i razvitie ritoricheskikh umenij studentov tehniceskikh vuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*, Kazan'. Available at: Nauchnaja biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitie-ritoricheskikh-umenij-studentov-tehniceskikh-vuzov> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	03.02.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	05.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	05.02.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Вершинина Н. В., 2015

Зайцева Ирина Владимировна,
магистрант ФГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», заведующая МБДОУ «Детский сад № 92», г. Череповец,
ds92k@mail.ru



Петрова Наталья Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец
crr53petrova@mail.ru

Особенности управления деятельностью педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья воспитанников

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации деятельности педагогического коллектива дошкольного учреждения по сохранению и укреплению здоровья воспитанников; реализации управленческих функций руководителя образовательной организации; создания организационных и педагогических условий в ДОУ как компонентов системы здоровьесбережения воспитанников в образовательном процессе ДОУ.
Ключевые слова: сохранение и укрепление здоровья детей, образовательная здоровьесберегающая услуга, функции руководителя, организационно-педагогические условия.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Деятельность по сохранению и укреплению здоровья детей является необходимым и востребованным аспектом основной деятельности дошкольного образовательного учреждения в связи с ростом функциональных расстройств и хронических заболеваний дошкольников, подтвержденных статистическими данными о распределении детей по группам здоровья.

На примере ежегодных наблюдений в МБДОУ «Детский сад № 92» г. Череповца дети распределяются по группам здоровья следующим образом: детей I группы здоровья от 3% до 7%, II группы здоровья – от 58% до 86%, III группы здоровья – от 10% до 40%, IV группы здоровья – от 3% до 7%. Статистические данные состояния здоровья детей в Российской Федерации коррелируют с данными по МБДОУ «Детский сад № 92», и сложившаяся ситуация определяет значимость деятельности по сохранению и укреплению здоровья детей для всех субъектов образовательного процесса, для государства в целом.

Руководитель управляет деятельностью образовательной организации по сохранению и укреплению здоровья воспитанников (далее – СиУЗВ) посредством осуществления следующих функций (название функций изложено в авторской редакции) и создания организационно-педагогических условий для осуществления данной деятельности:

I. Организационно-административная функция, в рамках которой руководитель осуществляет следующие виды работ:

1. Создание и корректировка нормативно-правовой базы образовательной организации в соответствии с современным российским законодательством (например, правовое обеспечение образовательного здоровьесберегающего процесса через создание положений, программ, распорядительных документов об организации работы по СиУЗВ и по формам взаимодействия с организациями социума по вопросам СиУЗВ).

2. Планирование, целеполагание и организация работы коллектива по СиУЗВ, в том числе по интеграции образовательных областей основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее – ООПДО) и общеобразовательной программы дошкольного образования с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур (далее – ООПДО с ПНпоОСПГиОМП) и по направлениям: «Работа с родителями», «Взаимодействие с социумом», «Инновационная деятельность ДООУ по здоровьесбережению воспитанников» (пример – реализация инновационного проекта «Будем здоровы») др.

3. Организация форм работы с педагогическим коллективом (работа педагогического совета, проблемной группы ДООУ, психолого-педагогического консилиума ДООУ, иные формы методической работы с педагогическим коллективом и обеспечение участия педагогов и специалистов в конкурсах, конференциях, выставках по здоровьесбережению воспитанников различного уровня).

4. Издание распорядительных документов и оформление протоколов работы коллегиальных органов педагогической и родительской общественности по СиУЗВ.

5. Обеспечение работы педагогического коллектива в рамках инновационного процесса по СиУЗВ.

6. Контроль осуществления деятельности коллектива ДООУ по сохранению и укреплению здоровья детей и соблюдению санитарно-гигиенического законодательства.

7. Отчетность о работе коллектива ДООУ по здоровьесбережению воспитанников (на основании обследований и мониторинга руководитель и ответственные лица готовят годовой отчет, отчет образовательной организации по самообследованию, публичный отчет, отчет по профильному направлению для учредителя).

8. Поощрение и награждение работников по выполнению работы по СиУЗВ на повышенном уровне качества (через систему мотивирования и стимулирования педагогического коллектива).

II. Маркетинговая функция, в рамках которой руководитель осуществляет следующие виды работ:

1. Продвижение образовательной здоровьесберегающей услуги, в том числе по обеспечению работы групп оздоровительной направленности.

2. Формирование репутации и имиджа ДООУ в направлении по СиУЗВ через функционирование официального сайта образовательной организации, издание печатной информационной продукции, консультирование родительской общественности, проведение дней открытых дверей, недель здоровья, физкультурно-оздоровительных досугов и образовательных акций здоровьесберегающей направленности и других форм работы специалистов, педагогов и руководства ДООУ.

III. Информационно-аналитическая функция, в рамках которой руководитель осуществляет следующие виды работ:

1. Мониторинг работы педагогического коллектива по СиУЗВ.

2. Исследование сформированности профессиональных компетенций у педагогов, специалистов и младших воспитателей по СиУЗВ.

3. Изучение уровня осведомленности родителей (законных представителей) о здоровьесберегающих приемах в воспитании детей, и о деятельности ДООУ по СиУЗВ, изучение удовлетворенности родителей.

4. Анализ обследований воспитанников по направлению СиУЗВ; физическому развитию и антропометрии; психофизическому развитию дошкольников.

IV. Содержательно-педагогическая функция, в рамках которой руководитель осуществляет следующие виды работ:

1. Поддержание видения всеми членами коллектива миссии, цели и философии в части сохранения и укрепления здоровья воспитанников.

2. Просветительская и консультативная деятельность руководителя ДОУ для субъектов образовательного процесса по направлению сохранения и укрепления здоровья как безусловной ценности и базовой основы осуществления жизнедеятельности индивидуума.

V. Планово-прогностическая и регулятивно-коррекционная функции, в рамках которых руководитель осуществляет следующие виды работ:

1. Планирование работы по направлению СиУЗВ, прогнозирование и управление рисками при реализации работы по направлению СиУЗВ.

Для МБДОУ «Детский сад № 92» таким риском на данный момент является объективное ухудшение качества оказываемой услуги в связи с требованием действующего законодательства передать медицинское обслуживание детей в компетенцию организаций здравоохранения.

Перевод медицинской сестры в штат лечебно-профилактического учреждения (ЛПУ) и сокращение штатной единицы медсестры по физиотерапии может нанести урон как сложившейся организации работы дошкольного учреждения, так и непосредственно медицинскому обслуживанию детей, которое может выразиться в следующем:

- ухудшение укомплектованности ДОУ медицинским персоналом (в условиях нехватки кадров главный врач в первую очередь будет решать кадровые потребности ЛПУ);
- изменение функциональных обязанностей медицинского персонала в соответствии с нормативными актами, которыми руководствуется ЛПУ, и представлением главного врача ЛПУ об этих обязанностях;
- отвлечение медицинского персонала детских садов на решение производственных вопросов ЛПУ (особенно в периоды эпидемий);
- потеря «управляемости» работника, принятого в штат ЛПУ для обслуживания дошкольного образовательного учреждения;
- отсутствие возможности руководителя ДОУ влиять на подбор и расстановку кадров.

Для управления вышеуказанными рисками нами была разработана стратегия сохранения качества деятельности ДОУ по сохранению и укреплению здоровья детей, решению ряда конкретных проблем ДОУ, описание которой выходит за рамки данной статьи.

2. Организация работы ДОУ по направлению СиУЗВ с учетом данных мониторинга и обследований, складывающейся объективной внешней ситуации, – для максимально полного достижения целей работы по приоритетному направлению.

VI. Функция финансово-экономического и материально-технического обеспечения, в рамках которых руководитель осуществляет следующие виды работ:

1. Планирование укрепления материально-технической базы по осуществлению деятельности по образовательным областям «Физическая культура», «Здоровье» и реализации приоритетной задачи сохранения и укрепления здоровья воспитанников.

2. Реализация плана по развитию материально-технической базы.

3. Фандрайзинг: поиск путей дополнительного финансирования, привлечения целевых и благотворительных средств.

Работа педагогического коллектива по сохранению и укреплению здоровья воспитанников состоит из блоков: работа с детьми, работа с родителями, взаимодействие с организациями социума по СиУЗВ.

Работа с детьми по СиУЗВ строится в соответствии с ООПДО и ООПДО с ПНпо-ОСПГиОМП и ФГОС ДО, планом инновационного проекта «Будем здоровы», планами работы специалистов ДОУ по сопровождению направления СиУЗВ через формирова-

ние привычки воспитанников к здоровому образу жизни, формирование культурно-гигиенических навыков, приемов оздоровления и самооздоровления, физическое развитие, закаливание, участие в массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях, других формах работы.

Работа с родителями по сохранению и укреплению здоровья воспитанников подразделяется:

1) на формирующую: просветительскую, консультативную, обучающую в соответствии с ООПДО и ООПДО с ПНпоОДСПГ и ОМП, инновационным проектом «Будем здоровы» в разрезе «Работа с родителями», планом работы семейного клуба «Малыши-крепыши»;

2) информационно-отчетную (например, отчет по самообследованию, публичный отчет, регулярное печатное издание ДОУ – газета «Новости Буратино», официальный сайт ДОУ, памятки, информационные листовки, буклеты, информация на стендах ДОУ, устное информирование родителей).

С целью достижения более высокого уровня качества работы по сохранению и укреплению здоровья воспитанников МБДОУ «Детский сад № 92» взаимодействует с организациями социума по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей, а именно: с вышестоящими организациями образования и здравоохранения, ТУ ТО Роспотребнадзора, МУЗ ВО «ЧГДП № 3», ПМПС, СОШ № 4 и 22 (совместно проводимые со школами микрорайона смотры строя и песни), дошкольными образовательными организациями города (через участие в муниципальных проектах «Школа мяча», «Пионербол», «Фестиваль утренней зарядки и оздоровительной аэробики» и др.), детской библиотекой (познавательные встречи), туристической фирмой «Валента» (участие в физкультурно-оздоровительных проектах), филиалом ДДИЮТ им А. А. Алексеевой (сотрудничество с семейным клубом «Основа», клубом «Мальчиш-кибальчиш»), ФГОУ ВПО «ЧГУ» (совместный проект со студентами «Малые зимние Олимпийские игры») и др.

Итак, руководитель, осуществляя вышеуказанные управленческие функции, обеспечивает устойчивую и результативную работу педагогического коллектива по сохранению и укреплению здоровья воспитанников по основным направлениям работы: с детьми, с родителями, с организациями социума; работу непосредственно с педагогическим коллективом.

Нами были выделены следующие организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию коллективом ДОУ образовательного процесса в части здоровьесбережения воспитанников:

1. Организационные условия:

1) Научно-методическое обеспечение деятельности педагогического коллектива по сохранению и укреплению здоровья воспитанников:

– создание программы сохранения и укрепления здоровья воспитанников;
– разработка концептуальной основы здоровьесбережения в образовательном процессе ДОУ;

– моделирование процесса здоровьесбережения (разработаны модели двигательного режима в разных возрастных группах, циклограммы оздоровительных видов деятельности, стратегический план оздоровления воспитанников, иные модели и схемы в рамках основной общеобразовательной программы дошкольного образования с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических, оздоровительных мероприятий и процедур);

– накопление банка методических материалов по способам здоровьесбережения в ДОУ (картотеки утренних зарядок, оздоровительных гимнастик, гимнастик пробуждения, иных методических материалов по сохранению и укреплению различных видов здоровья воспитанников);

- 2) создание здоровьесберегающего пространства в ДОУ:
 - обновление и пополнение материально-технической среды;
 - использование лично ориентированного стиля взаимодействия с детьми;
 - создание благоприятного социально-психологического климата в коллективах групп между участниками образовательного процесса и в ДОУ в целом;
 - мотивирование семей воспитанников к ведению здорового образа жизни (организация выставок «Папа, мама, я – здоровая семья», «Семейный выходной», привлечение семей к участию в работе семейного клуба «Малыши-крепыши», участие в городских акциях «Лыжня здоровья», всероссийских акциях «Кросс наций» и др.);
 - мотивирование педагогического коллектива на сохранение и укрепление личного здоровья и организация здоровьесберегающей работы педагогического коллектива [1];
- 3) организация процедур медико-социальной направленности, способствующих профилактике и предупреждению профессиональных заболеваний:
 - исполнение планов вакцинации и профилактики заболеваний (ОРВИ и гриппа, острых кишечных инфекций, др.);
 - проведение медицинских осмотров детей специалистами детской поликлиники;
 - проведение профилактических процедур в рамках Плана стратегического оздоровления воспитанников;
- 4) обеспечение эффективного управления здоровьесбережением в образовательном процессе ДОУ (см. выше «функции руководителя»).

2. Педагогические условия:

- 1) реализация основной общеобразовательной программы дошкольного образования с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических, оздоровительных мероприятий (для групп оздоровительной направленности) и процедур и программы сохранения и укрепления здоровья воспитанников (для групп общеразвивающей направленности);
- 2) проведение форм и видов деятельности по сохранению и укреплению здоровья воспитанников;
- 3) методическая работа с педагогами и младшими воспитателями по годовым задачам работы, направленным на решение вопросов сохранения и укрепления здоровья воспитанников (ежегодно одна из задач годового плана работы направлена на решение проблем оздоровительного здоровьесберегающего процесса);
- 4) трансляция и обмен опытом членов педагогического коллектива (конференции, конкурсы, семинары).

Таким образом, разработанная нами система организационно-педагогических условий осуществления здоровьесбережения воспитанников в образовательном процессе ДОУ обеспечит эффективную реализацию образовательной здоровьесберегающей услуги в условиях современного образовательного учреждения.

Ссылки на источники

1. Алямовская В. Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении // Дошкольное образование. – 2004. – № 17 (24).

Irina Zaitseva,

Master student, Cherepovets State University, director, Kindergarten № 92, Cherepovets
ds92k@mail.ru

Natalia Petrova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Preschool Education, Cherepovets State University, Cherepovets
crr53petrova@mail.ru

Management features of teaching staff activities at pre-school educational institutions for preservation and strengthening of pupils' health

Abstract. The paper is devoted to organization of teaching staff activities at preschool institution for preservation and strengthening of children's health; implementation of management functions in educational organizations; creation of organizational and pedagogical conditions in kindergarten, as components of the system of health protection of children in educational process.

Key words: preservation and strengthening of children health, education service, health saving service, function of a manager, organizational-pedagogical conditions.

References

1. Aljamovskaja, V. G. (2004) "Sovremennye podhody k ozdorovleniju detej v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii", *Doshkol'noe obrazovanie*, № 17 (24) (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	20.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	25.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	25.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Зайцева И. В., Петрова Н. Б., 2015

Радыгина Евгения Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма и гостеприимства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
radygina@bk.ru



Обеспечение медицинской безопасности в средствах размещения

Аннотация. Предоставление услуг в индустрии туризма и гостеприимства тесно связано с обеспечением комфортных условий пребывания гостя, которые включают в себя информационные, бытовые, эстетические, экологические, финансовые и правовые аспекты. Обеспечение полного комплекса комфортных условий неразрывно связано с обеспечением безопасности пребывания гостя в средстве размещения, где большое значение имеет обеспечение медицинской безопасности. Под медицинской безопасностью понимается состояние защищенности жизни и здоровья гостя от различного рода медицинских угроз. Обеспечение медицинской безопасности в современных условиях связано не только с поддержанием здоровья гостя во время пребывания в средстве размещения, но и с устранением различного рода угроз медицинского характера, а также обеспечением условий, направленных на поддержание здоровья гостя и обслуживающего персонала.

Ключевые слова: индустрия туризма и гостеприимства, средство размещения, безопасность, комфорт, комфорт безопасности, медицинская безопасность, угрозы медицинского характера.

Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Индустрия туризма и гостеприимства в настоящее время стремительно развивается. Даже экономические санкции Евросоюза не способны повлиять на стремление россиян путешествовать. Казалось бы, негативное решение европейских стран способно сыграть положительную роль в развитии внутреннего туризма в Российской Федерации, дать дополнительный толчок для повышения качества услуг средств размещения, скажется на развитии туристской инфраструктуры в различных регионах страны.

Индустрия туризма и гостеприимства представляет собой сложную, комплексную сферу экономики страны и профессиональной деятельности людей, усилия которых направлены на удовлетворение разнообразных потребностей потребителей (гостей), как туристов, так и местных жителей. Индустрия туризма и гостеприимства тесно связана с другими сферами экономической деятельности: гостиничной деятельностью, ресторанным бизнесом, общественным питанием, сферой отдыха и развлечений, организацией конференций, семинаров и выставок, спортивной, музейно-выставочной и экскурсионной деятельностью, а также сферой профессионального образования в области гостеприимства [1].

К средствам размещения относятся помещения, предназначенные для предоставления туристам услуги размещения [2]. Средства размещения предназначены непосредственно для обслуживания туристов, поэтому требования к комфортности и безопасности пребывания в них гостей являются основными для развития индустрии туризма и гостеприимства.

Важнейший элемент индустрии туризма и гостеприимства – обеспечение комфорта пребывания гостя в средстве размещения. Под комфортом понимается обес-

печение таких условий пребывания гостя в средстве размещения, при которых обеспечивается удобство, спокойствие и уют [3]. В структуру комфорта входят следующие виды: информационный, экономический, эстетический, бытовой, психологический комфорт и комфорт безопасности.

Понятие комфорта безопасности выделяется Н. И. Гараниным и отражает не только технические и организационные меры по обеспечению безопасности гостей, но и психологическую оценку гостем своей безопасности в средстве размещения [4]. Среди направлений деятельности по обеспечению комфорта безопасности можно выделить следующие направления: безопасность жизни и здоровья гостя, сохранность материальных ценностей, финансовых средств, экологическая безопасность, информационная безопасность. Таким образом, важнейшей составляющей комфортности пребывания гостя в средстве размещения является обеспечение безопасности.

Безопасность – сложное и многогранное понятие. В Законе Российской Федерации «О безопасности» под безопасностью понимается «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [5]. Уровень безопасности средства размещения напрямую влияет на комфортность пребывания гостя.

Безопасность жизни и здоровья гостя является основополагающим моментом в работе средств размещения. Без ее обеспечения невозможно функционирование ни одного средства размещения. Проблема обеспечения безопасности жизни и здоровья гостя становится более актуальной в свете современных событий эпидемиологического характера в мире. Безопасность жизни и здоровья туристов настолько важна, что обсуждается на международном уровне на совещаниях, проводимых под эгидой Всемирной туристской организации (ВТО) и Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ).

Понятие медицинской безопасности, несмотря на свою важность, до сих пор четко не определено. По мнению Ю. В. Ишкова и С. Г. Карамышева, медицинская безопасность – это составная часть национальной безопасности, представляющая собой медицинскую защиту и сохранение здоровья населения, включая защиту жизни, здоровья, личной неприкосновенности, защиту от инфекционных заболеваний, оказание качественной медицинской помощи, профилактику заболеваний, сохранение физического и психического здоровья [6].

Под медицинской безопасностью автором статьи понимается состояние защищенности жизни и здоровья гостя (туриста) от различного рода угроз медицинского характера, возникающих при предоставлении услуги размещения.

Медицинские аспекты безопасности связаны в первую очередь с обеспечением и поддержанием здоровья гостя. Однако существуют средства размещения оздоровительного назначения, которые должны способствовать укреплению здоровья, а в ряде случаев – даже медицинской реабилитации проживающих (например, людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов) [7]. Все это говорит о необходимости рассмотрения медицинской безопасности как одного из основных направлений обеспечения безопасности в целом.

Безопасность определяется как состояние защищенности от различного рода угроз. Под угрозой понимается «реально возможное опасное, негативное событие, способное причинить ущерб» [8–10].

К угрозам медицинского характера, возникающим в средствах размещения, можно отнести:

– внешние, по отношению к средствам размещения, угрозы (экологическое состояние окружающей среды, эпидемиологическая опасность, сами гости предприятия, которые могут служить источником опасности и др.);

– угрозы внутреннего плана (санитарно-гигиеническое состояние территории и помещений, водоснабжение и канализация, пищевые продукты, отходы производства, здоровье и гигиена персонала и др.) [11].

Средство размещения способно повлиять на нейтрализацию угроз медицинского характера. Для решения задачи необходимо строго выполнять требования СНИПов и СанПиНов, обеспечить ежедневный контроль за санитарно-гигиеническим состоянием средств размещения. Основные нормы для средств размещения определены в следующих нормативных документах:

- СанПиН 2.1.2.2645-10 Санитарно-эпидемиологические требования к условиям проживания в жилых зданиях и помещениях;
- СанПиН 2.1.2.2564-09 Гигиенические требования к размещению, устройству, оборудованию, содержанию объектов организаций здравоохранения и социального обслуживания;
- СанПиН 2.3.2.1078-01 Гигиенические требования безопасности и пищевой ценности пищевых продуктов;
- СанПиН 2.2.1/2.1.1.1278-03 Гигиенические требования к естественному, искусственному и совмещенному освещению жилых и общественных зданий;
- СанПиН 2.1.4 Санитарно-эпидемиологический надзор за системами централизованного горячего водоснабжения;
- СанПиН 2.1.2. 2631-10 Санитарно-эпидемиологические требования к размещению, устройству, оборудованию, содержанию и режиму работы организаций коммунально-бытового назначения, оказывающих парикмахерские и косметические услуги;
- СанПиН 2.1.2.568-96 Гигиенические требования к устройству, эксплуатации и качеству воды плавательных бассейнов;
- СанПиН 2.1.5.2582-10 Санитарно-эпидемиологические требования к охране прибрежных вод морей от загрязнения в местах водопользования населения;
- СанПиН 2.4.4.2605-10 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы детских туристических лагерей палаточного типа в период летних каникул.

Медицинская безопасность может обеспечиваться в трех направлениях:

- при обслуживании гостей,
- в деятельности средства размещения,
- в работе персонала.

При обеспечении обслуживания туристов стоит учитывать медицинские показания и противопоказания для предоставления различных услуг. Например, при организации походов верхом на лошадях, горных и многодневных походов требуется наличие соответствующей подготовленности. Лицам пожилого возраста не рекомендуются средства размещения, расположенные высоко в горах, так как они наиболее чувствительны к смене климатических условий, особенно к непривычным горным условиям. Люди, имеющие сердечные заболевания или нарушения вегетативной нервной системы, чувствительны к смене климатических условий, поэтому следует быть готовым к длительной адаптации к климатическим условиям.

Стоит внимательно относиться к выполнению санитарно-гигиенических норм при обслуживании гостей: проживающие должны свободно обеспечиваться питьевой водой (кипятком), на территории средства размещения должно быть расположено необходимое количество контейнеров для мусора, стоит обеспечить работу медицинского работника, наличие аптечных пунктов, вызов скорой помощи. Особые требования предъявляются к организации питания в средствах размещения. Так как качество про-

дуктов питания напрямую влияет на здоровье (и даже жизнь) гостей, проверка качества готовых блюд должна осуществляться постоянно. Посуда и столовые приборы обязательно должны быть чистыми, без дефектов и сколов, запрещено совместное расположение грязной и чистой посуды. Для предотвращения инфицирования уже готовых продуктов питания при обслуживании гостей блюда разносятся порционно. Если же на предприятии предусмотрено питание по типу «шведский стол», то необходимо обеспечивать гигиеничность блюд: к каждому блюду предлагаются свои столовые приборы, обеспечивается своевременная замена грязных приборов, учитываются сроки хранения готовых блюд при комнатной температуре, при необходимости готовые блюда подогреваются или охлаждаются до нужной температуры и т. д.

Следует отметить, что соблюдение необходимых санитарно-гигиенических норм в процессе обслуживания гостей влияет не только на обеспечение безопасности в средстве размещения, но и на качество гостиничных услуг в целом, а в итоге – и на удовлетворенность гостей.

Кроме того, необходимо уделять внимание и обеспечению медицинской безопасности в организации работы самого средства размещения в тех аспектах деятельности, которые напрямую не связаны с обслуживанием гостей. Здесь можно выделить следующие направления: поддержание санитарного состояния территории, контроль водоснабжения и канализации, обеспечение вентиляции, отопления и кондиционирования воздуха, организация уборки помещений, поддержание санитарных норм при работе технологического оборудования, организация хранения пищевых и непищевых продуктов, обработка и транспортировка отходов и пр.

Большое значение для обеспечения медицинской безопасности в средствах размещения имеет медицинский контроль персонала.

В соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями все работники средства размещения обязаны регулярно проходить установленные медицинские осмотры и обследования и соблюдать правила личной гигиены. Сотрудники, поступающие на работу, обязаны пройти медицинский осмотр, обследование на бактерионосительство, венерические заболевания, сделать прививки против инфекционных кишечных заболеваний и прослушать курс по гигиенической подготовке. Руководство средства размещения имеет право отстранить от работы сотрудников, не выполняющих санитарные требования [12, 13].

В обязанности сотрудников средства размещения входит:

- соблюдать правила личной гигиены, которые заложены в выполнение корпоративных стандартов внешнего вида сотрудника (чистые, уложенные волосы, ухоженные ногти, неброский макияж, минимум украшений и т. д.);
- носить униформу и личные значки (бейджи);
- при возникновении болезней немедленно обращаться к врачу;
- следить за чистотой рабочего места и общественных помещений;
- уметь пользоваться медицинской аптечкой и иметь навыки оказания первой медицинской помощи в случае возникновения непредвиденных ситуаций;
- быть внимательными к гостям и их физическому состоянию.

Кроме этого на каждом предприятии необходимо обеспечить: наличие достаточного количества уборочного инвентаря, моющих и дезинфицирующих средств; систематическое проведение дезинфекционных мероприятий; прохождение работниками установленных медицинских обследований, профилактических прививок; контроль над заполнением личных медицинских книжек сотрудников средства размещения.

Таким образом, обеспечение медицинской безопасности в средствах размещения является одним из важнейших аспектов деятельности предприятия в целом. Санитарно-гигиенические требования обязательны к исполнению, их выполнение – необходимое условие деятельности средства размещения. Каждый сотрудник средства размещения должен чувствовать личную ответственность за соблюдение санитарно-гигиенических требований и обеспечение медицинской безопасности в процессе обслуживания гостей.

Несмотря на то что требования по обеспечению медицинской безопасности являются универсальными для деятельности предприятий различных производственных сфер, на предприятиях размещения они становятся элементом корпоративной культуры и свидетельствуют о ценностном отношении к каждому гостю, качественном сервисе, уровне и культуре обслуживания. Кроме того, обеспечение медицинской безопасности туристов на государственном уровне может серьезно повлиять на повышение туристского интереса не только к конкретному средству размещения, но и к стране (или региону) в целом, что способствует развитию индустрии туризма и гостеприимства.

Ссылки на источники

1. Радыгина Е. Г. Формирование готовности студентов к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства: дис. ... канд. пед. наук / Уральский государственный педагогический университет, Российская международная академия туризма. – М., 2011. – С. 17.
2. ГОСТ Р 51185-2008 Туристские услуги. Средства размещения. Общие требования.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН, Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – С. 283.
4. Гаранин Н. И. Менеджмент безопасности в туризме и гостеприимстве: учеб. – М.: Советский спорт, 2005. – С. 7.
5. Закон «О безопасности» от 28 декабря 2010 года № 390-ФЗ. Принят Государственной Думой 7 декабря 2010 года. Одобрен Советом Федерации 15 декабря 2010 года.
6. Ишков Ю. В., Карамышев С. Г. Некоторые проблемы медицинской безопасности в местах лишения свободы // Право и безопасность. – 2006. – № 1–2 (18–19). – URL: http://dpr.ru/pravo/pravo_18_5.htm.
7. Радыгина Е. Г. Создание безбарьерной среды в средствах размещения для гостей с ограниченными возможностями // Концепт. – 2014. – № 05 (май). – ART 14120. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14120.htm>.
8. Гаранин Н. И. Указ. соч. – С. 14–19.
9. Закон «О безопасности» от 28 декабря 2010 года № 390-ФЗ.
10. Ишков Ю. В., Карамышев С. Г. Указ. соч.
11. ГОСТ Р 50644-94 Туристско-экскурсионное обслуживание. Требования по обеспечению безопасности туристов и экскурсантов.
12. СанПиН 42-128-4690-88 Санитарные правила содержания территорий населенных мест.
13. Радыгина Е. Г. Проблема экологической безопасности на предприятиях гостиничного обслуживания // Материалы Второго молодежного экологического Форума (Россия, Кемерово, 10–12 июня 2014 г.) / под ред. Т. В. Галаниной, М. И. Баумгартена. – Кемерово, КузГТУ, 2014. – С. 267–270.

Evgenia Radygina,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Tourism and Hospitality, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

radygina@bk.ru

Ensuring medical safety in accommodations

Abstract. Services in tourism and hospitality are closely connected with providing comfortable conditions of guest's stay, which include information, household, esthetic, ecological, financial and legal aspects. Complex of comfortable conditions is inseparably linked with safety of guest's stay, where ensuring medical safety is important. Medical safety is understood as a condition of security of life and health of a guest from different medical threats. Ensuring medical safety in modern conditions is connected not only with maintenance of health of the guest during stay in means of placement, but also with different elimination of threats of medical character, and also providing the conditions directed on maintenance of guest's health and service personnel.

Key words: industry of tourism and hospitality, accommodation, safety, comfort, medical safety, threats of medical character.

References

1. Radygina, E. G. (2011) *Formirovanie gotovnosti studentov k professional'nym vzaimodejstvijam v sfere gostepriimstva: dis. ... kand. ped. nauk / Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Rossijskaja mezhdunarodnaja akademija turizma, Moscow, p. 17 (in Russian).*
2. *GOST R 51185-2008 Turistskie uslugi. Sredstva razmeshhenija. Obshhie trebovanija (in Russian).*
3. Ozhegov, S. I. & Shvedova, N. Ju. (1995) *Tolkovij slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij / Rossijskaja AN, Rossijskij fond kul'tury, 2-e izd., ispr. i dop., AZ##, Moscow, p. 283 (in Russian).*
4. Garanin, N. I. (2005) *Menedzhment bezopasnosti v turizme i gostepriimstve: ucheb., Sovetskij sport, Moscow, p. 7 (in Russian).*
5. *Zakon "O bezopasnosti" ot 28 dekabrja 2010 goda № 390-FZ. Prinjat Gosudarstvennoj Dumoj 7 dekabrja 2010 goda. Odobren Sovetom Federacii 15 dekabrja 2010 goda (in Russian).*
6. Ishkov, Ju. V. & Karamyshev, S. G. (2006) "Nekotorye problemy medicinskoj bezopasnosti v mestah lishenija svobody", *Pravo i bezopasnost'*, № 1–2 (18–19). Available at: http://dpr.ru/pravo/pravo_18_5.htm (in Russian).
7. Radygina, E. G. (2014) "Sozdanie bezbar'ernoj sredy v sredstvah razmeshhenija dlja gostej s ogranichennymi vozmozhnostjami", *Koncept*, № 05 (maj). ART 14120. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14120.htm> (in Russian).
8. Garanin, N. I. (2005) Op. cit., pp. 14–19.
9. *Zakon "O bezopasnosti" ot 28 dekabrja 2010 goda № 390-FZ (in Russian).*
10. Ishkov, Ju. V. & Karamyshev, S. G. (2006) Op. cit.
11. *GOST R 50644-94 Turistsko-jekskursionnoe obsluzhivanie. Trebovanija po obespečeniju bezopasnosti turistov i jekskursantov (in Russian).*
12. *SanPiN 42-128-4690-88 Sanitarnye pravila sodержaniya territorij naseleennyh mest (in Russian).*
13. Radygina, E. G. (2014) "Problema jekologicheskoj bezopasnosti na predpriyatijah gostinichnogo obsluzhivaniya", in Galanina, T. V. & Baumgarten, M. I. (eds.) *Materialy Vtorogo molodezhnogo jekologicheskogo Forumu (Rossija, Kemerovo, 10–12 ijunja 2014 g.)*, Kemerovo, KuzGTU, pp. 267–270 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	12.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Радыгина Е. Г., 2015

Макимова Наталья Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Смоленский
государственный университет», г. Смоленск
ruta-baga@yandex.ru



Применение сервисов Web 2.0 в системе организации инклюзивного обучения школьников*

Аннотация. В настоящее время в системе образования сложились основные направления применения в учебном процессе информационных и телекоммуникационных технологий, среди которых – использование в процессе обучения автоматизированных систем и комплексов управления учебным процессом; использование информационных технологий в качестве дидактического средства; повышение творческой составляющей учебной и исследовательской деятельности. В данной статье рассматривается понятие «инклюзивное обучение», представлены способы вовлечения «особых» детей в образовательный процесс обычной школы с применением сервисов Web 2.0.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность учителя, информационно-образовательная среда, сервисы Web 2.0.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Основной задачей развития современного школьного образования в настоящее время является обновление его содержания и методов обучения с целью достижения новых результатов. На сегодняшний день государственная политика в сфере образования повернулась к личности обучаемых. Поэтому смысл и цель современного образования – развитие личности. В этом случае актуален иной подход к определению уровня образования, задаваемого новыми стандартами, определяющими тот уровень образования, относительно которого в обществе достигается конвенция (договор) о необходимом и достаточном уровне для обеспечения возможностей полноценного развития личности ребёнка и успешного продолжения образования на следующей ступени.

В образовательном учреждении, реализующем основную образовательную программу, должны быть созданы условия для реализации электронного обучения, применения дистанционных образовательных технологий, а также сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями, обеспечивающими возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов.

Современные тенденции развития Интернета, компьютерных сетей и систем телекоммуникаций позволяют человеку учиться и приобретать знания в новых социально-экономических условиях. Перед образованием ставятся задачи по формированию личности конкурентоспособной и успешной в окружающей ее электронной информационной среде.

Проведенный анализ процессов внедрения информационных технологий в различные сферы не может быть признан удовлетворительным, так как существующие средства информатизации, которые применяются в учебных заведениях, находятся в стадии

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Администрации Смоленской области, заявка № 14-16-67012.

развития. При этом почти полностью отсутствуют дидактические, интерфейсные, технологические и информационные связи между средствами информатизации [1].

В условиях перехода российских образовательных учреждений на новые принципы обучения особую остроту приобретает проблема эффективности и результативности организации учебного процесса, а также проблема использования современных телекоммуникационных технологий.

В настоящее время информатизация сферы образования является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации, а также определяющим условием модернизации образовательной системы государства [2, 3].

Основной проблемой системы образования является обеспечение организационно-методического сопровождения процесса модернизации и повышения качества образования, связанного с использованием новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Информационно-коммуникационные технологии имеют ключевое значение на всех уровнях образовательной системы, являясь прорывными технологиями, обеспечивающими быстрое накопление интеллектуального и экономического потенциала [4].

В настоящее время наблюдается активное внедрение современных инфокоммуникационных технологий в образовательный процесс. При этом особую роль играют современные интернет-сервисы.

Международный консорциум New Media Consortium (NMC) опубликовал отчет, посвященный компьютерным технологиям, которые будут определять лицо образования в ближайшем будущем. Выделяют шесть таких технологий [5]:

1. Мобильные технологии (Mobile Computing).
2. Открытый контент (Open content).
3. Электронные книги (Electronic Books).
4. Дополненная реальность (Augmented reality).
5. Сенсорные интерфейсы (Gesture based computing).
6. Визуализация данных (Visual data analysis).

Все существующие сервисы Интернета можно разделить на следующие категории [6, 7]:

1. Сервисы для хранения закладок – ссылки можно добавлять с любого компьютера, подключенного к сети Интернет, ссылки будут доступны с любого компьютера, подключенного к сети Интернет, каждая закладка должна быть помечена одним или несколькими тегами (метками-категориями). Сервисы для хранения мультимедийных ресурсов – средства, которые позволяют бесплатно хранить, классифицировать цифровые фотографии, аудио- и видеозаписи, текстовые файлы, презентации и т. д. и обмениваться ими.

2. Создание и редактирование документов – сервисы, позволяющие пользователю вести записи любых текстов, редактировать текст сайта (писать, вносить изменения, удалять, создавать ссылки на новые статьи). Также позволяют загружать на сайты изображения, файлы, содержащие текстовую информацию, видеофрагменты, звуковые файлы и т. д.

3. Социальные геосервисы – сервисы сети Интернет, которые позволяют находить, отмечать, комментировать, снабжать фотографиями различные объекты в любом месте на изображении земного шара с достаточно высокой точностью. Используются реальные данные, полученные с помощью околоземных спутников.

4. Социальные сети – это сервис для взаимодействия людей или группы людей.

5. Карты знаний (англ. Mind map) – способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем.

6. Социальные поисковые системы – это системы, которые позволяют пользователям самим определять, в каком направлении вести поиск, какие сайты просматривать прежде всего, на какие слова обращать первоочередное внимание и каким образом представлять найденные результаты.

В последнее время именно сервисы Web 2.0 занимают лидирующие позиции в интернет-технологиях. С их помощью современные школьники могут гораздо эффективнее реализовать себя социально, работать индивидуально каждый в своем темпе, а учителя – применять творческие подходы к обучению. Также с использованием данных технологий возможна реализация концепции инклюзивного обучения.

В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. Инструментом создания такой безбарьерной среды и являются информационно-коммуникационные технологии [8, 9].

Дети с ограниченными возможностями находятся в несколько «оторванном» от основного коллектива мире. Несмотря на усилия, принимаемые семьей, специалистами, обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, эти дети все-таки оказываются не подготовленными к включению в социально-экономическую жизнь. Поэтому успешно «включить» ребенка в социум и подарить обществу полноправного члена призвано инклюзивное образование. Одним из инструментов вовлечения ребенка в полноценную жизнь и является использование сервисов Web 2.0 в учебном процессе.

Под сервисами Web 2.0 будем понимать программные среды, которые используются для организации совместной комфортной сетевой деятельности. Web 2.0 – это второе поколение сетевых сервисов, которые позволяют пользователям не только путешествовать по сети, но и совместно работать и размещать в сети текстовую и медиаинформацию.

Е. Д. Патаракин, заведующий лабораторией учебных коммуникаций Института программных систем (Нижний Новгород), автор и координатор проекта Летописи.Ру – «Время вернуться домой», составил примерную классификацию социальных сервисов (сетевое программное обеспечение, поддерживающего групповые взаимодействия) [10].

1. Совместный поиск информации.
2. Совместное хранение закладок. Это продолжение и логическое развитие идеи закладок (ссылок на избранные сайты) в «Избранном» браузера.
3. Совместное хранение медиафайлов. Фотохостинг. Существуют сайты, позволяющие публиковать любые изображения (например, цифровые фотографии) в Интернете. Фотохостинги служат для размещения, хранения и показа изображений другим пользователям Сети. Это удобное средство демонстрации фотографий. При размещении на фотохостинге каждому фото присваивается уникальный адрес. Автор снимка может легко поделиться гиперссылкой, ведущей на фотографию, с любым человеком, имеющим доступ в Интернет, а также разместить её на своем сайте.
4. Создание и редактирование документов. Онлайн-офис может быть доступен с любого компьютера, у которого есть доступ в Интернет, независимо от того, какую операционную систему он использует. Это позволяет людям работать вместе по всему миру и в любое время, что ведет к созданию международных виртуальных команд для совместной работы над проектами.

5. ВикиВики – сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут сообщать изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Крупнейший и известнейший вики-сайт – Википедия. Вики характеризуется следующими признаками:

- возможность многократно править текст посредством самой вики-среды (сайта), без применения особых приспособлений на стороне редактора;

– особый язык разметки – так называемая вики-разметка, которая позволяет легко и быстро размечать в тексте структурные элементы и гиперссылки, форматировать и оформлять отдельные элементы;

– учёт изменений (версий) страниц: возможность сравнения редакций и восстановления ранних;

– проявление изменений сразу после их внесения;

– множество авторов: вики могут править все посетители сайта.

6. Диаграмма связей (от англ. mind maps – интеллект-карта, карта памяти, карта ума). Это способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем. Может рассматриваться как удобная техника альтернативной записи. Диаграмма связей реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи.

7. Социальные сети – сайты с возможностью указать какую-либо информацию о себе (дату рождения, школу, вуз, любимые занятия и другое), по которой страницу пользователя смогут найти другие участники сети. Одна из обычных черт социальных сетей – система «друзей» и «групп». Социальные сети предназначены для выстраивания онлайн-сообществ людей, объединенных какой-либо деятельностью (интересами) и заинтересованных в ее распространении.

8. Мэшапы – это веб-приложения, объединяющие данные из нескольких источников в один интегрированный инструмент.

9. Общение в 3D (трёхмерной реальности).

Анализ использования сетевых сервисов в образовательном процессе при организации инклюзивного обучения позволяет утверждать, что данные сервисы создают педагогические возможности для организации учебной деятельности. В результате изучения научно-методической литературы и опыта педагогов-практиков можно выделить следующие направления использования данных инструментов [11–13]:

1. Активизация познавательной деятельности учащихся и усиление мотивации обучения.

2. Реализация компетентного подхода.

3. Организация тренировки в процессе освоения учащимися учебного материала.

4. Диагностика и контроль деятельности учащихся.

5. Реализация проектной деятельности учащихся.

6. Осуществление обратной связи по результатам деятельности и оказание своевременной помощи ученикам.

7. Возможность размещения и создания учебно-методического ресурса в рамках формирования информационно-образовательной среды учебного заведения.

8. Высвобождение время за счет автоматизации выполнения рутинных действий.

В таблице представлены основные возможности сетевых сервисов для учеников.

Итак, использование сетевых сервисов в образовательном процессе требует от педагога наличия дополнительных знаний, умений и навыков. Современный преподаватель должен не только иметь представление о существующих технических средствах и информационных технологиях, но и владеть методикой их использования в обучении, обладать умениями и навыками обращения с различными техническими средствами, уметь создавать и использовать современные дидактические материалы на уроке.

Возможности сетевых сервисов для учеников

Таксономия образовательных целей Б. Блума	Возможности для учеников
Знания	Организация работы по самостоятельному освоению нового материала
Понимание	Формирование следующих умений: Умение работать с различными источниками информации. Умение самостоятельно осмыслить новый материал. Умение осуществлять тренировку и обработку учебного материала
Применение	Овладение технологиями общения на основе невербальных форм коммуникации. Осуществление обратной связи по результатам деятельности. Высвобождение времени за счет выполнения трудоемких поисковых работ
Анализ	Осуществление самоконтроля и самокоррекции. Развитие критического типа мышления. Формирование умений классификации. Осуществление обратной связи в ходе взаимооценки
Синтез	Формирование культуры учебной деятельности. Принятие информационной культуры общества. Развитие критического типа мышления. Формирование умений классификации
Оценка	Развитие критического типа мышления. Формирование умений классификации

Ссылки на источники

- Максимова Н. А. Электронные средства учебного назначения // Ученые записки ИИО РАО. – 2008. – № 27. – С. 251–252.
- Андреева А. В. Особенности научной и инновационной деятельности в системе образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 223.
- Андреева А. В., Максимова Н. А. Проблемы формирования информационно-образовательной среды учебного заведения // Информатика и образование. – 2012. – № 8. – С. 90–91.
- Сервисы WEB 2.0. – URL: <http://www.likit590.ru/resources/history-2010/Web2.pdf>.
- Там же.
- Использование сервиса WEB 2.0 в учебном процессе. – URL: <http://u4eba.net/sbornikidei/ispolzovanie-servisa-web-2-0-v-uchebnom-protssesse.html>.
- Парфенова И. А., Добро Л. Ф. Подходы к формированию информационно-образовательного пространства студента // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 4. – С. 56–56. – URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7785001.
- Арюткина С. В., Напалков С. В. О способе реализации требований ФГОС по математике посредством использования тематических образовательных WEB-квестов // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Международ. науч.-практ. конф. – Елец, 2014. – С. 80–85.
- Напалков С. В. Поисково-познавательные задания тематического образовательного WEB-квеста по математике как средство формирования ключевых компетенций учащихся // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8. – С. 469.
- Использование сервиса WEB 2.0 в учебном процессе.
- Абакумова Н. Н., Алексеев А. А. Информационная среда как ресурс для развития образовательного учреждения // Открытое и дистанционное образование. – 2008. – № 3. – С. 35-41.
- Абакумова Н. Н. Механизм оценки результативности изменений в региональной системе образования // Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 18–20.
- Максимова Н. А. Разработка сценариев работы региональных образовательных порталов по развитию логического мышления // Концепт. – 2014. – № 10 (октябрь). – ART 14292. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14292.htm>.

Natalia Maksimova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Smolensk State University, Smolensk

ruta-baga@yandex.ru

The use of Web 2.0 services in organization of inclusive education of students

Abstract. In modern conditions, there are new directions of use of information and telecommunication technologies in the educational system, among which are Currently, the system of education formed the main areas of application information and telecommunication technologies in the educational process, among them are the use of automated-systems and learning management systems; use of information technologies as a didactic tool; increasing the creating component of educational and research activities. The paper discusses the concept of “inclusive education”, suggests the method, involving “special” children in educational process of a regular school using Web 2.0 services.

Key words: professional and pedagogical activity of teachers, educational environment, Web 2.0 services.

References

1. Maksimova, N. A. (2008) “Jelektronnye sredstva uchebnogo naznachenija”, *Uchenye zapiski IIO RAO*, № 27, pp. 251–252 (in Russian).
2. Andreeva, A. V. (2014) “Osobennosti nauchnoj i innovacionnoj dejatel'nosti v sisteme obrazovanija”, *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, № 2, p. 223 (in Russian).
3. Andreeva, A. V. & Maksimova, N. A. (2012) “Problemy formirovanija informacionno-obrazovatel'noj sredy uchebnogo zavedenija”, *Informatika i obrazovanie*, № 8, pp. 90–91 (in Russian).
4. *Servisy WEB 2.0*. Available at: <http://www.lik590.ru/resources/history-2010/Web2.pdf> (in Russian).
5. Ibid.
6. *Ispol'zovanie servisa WEB 2.0 v uchebnom processe*. Available at: <http://u4eba.net/sbornikidei/ispolzovanie-servisa-web-2-0-v-ucebnom-protssesse.html> (in Russian).
7. Parfenova, I. A. & Dobro, L. F. (2010) “Podhody k formirovaniju informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva studenta”, *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*, № 4, pp. 56–56. Available at: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7785001 (in Russian).
8. Arjutkina, S. V. & Napalkov, S. V. (2014) “O sposobe realizacii trebovanij FGOS po matematike posredstvom ispol'zovanija tematiceskikh obrazovatel'nyh WEB-kvestov”, *Informacionnye tehnologii v obespechenii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf, Elec*, pp. 80–85 (in Russian).
9. Napalkov, S. V. (2014) “Poiskovo-poznavatel'nye zadaniya tematiceskogo obrazovatel'nogo WEB-kvesta po matematike kak sredstvo formirovanija ključevyh kompetencij uchashhihsja”, *Fundamental'nye issledovanija*, № 8, p. 469 (in Russian).
10. *Ispol'zovanie servisa WEB 2.0 v uchebnom processe*.
11. Abakumova, N. N. & Alekseev, A. A. (2008) “Informacionnaja sreda kak resurs dlja razvitija obrazovatel'nogo uchrezhdenija”, *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*, № 3, pp. 35-41 (in Russian).
12. Abakumova, N. N. (2011) “Mehanizm ocenki rezul'tativnosti izmenenij v regional'noj sisteme obrazovanija”, *Psihologija. Sociologija. Pedagogika*, № 1, pp. 18–20 (in Russian).
13. Maksimova, N. A. (2014) “Razrabotka scenarijev raboty regional'nyh obrazovatel'nyh portalov po raz-vitiju logičeskogo myshlenija”, *Koncept*, № 10 (oktjabr'), ART 14292. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14292.htm> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	26.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Максимова Н. А., 2015

Власова Елена Валериевна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры «Финансы и кредит» ФГБОУ
ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
e.v.vlasova7@bk.ru



Баклушина Юлия Андреевна,
студентка ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти
baklushay@mail.ru

Налоговое регулирование инновационного развития экономики в условиях преодоления кризиса

Аннотация. Преимущество и новизна инновационного развития экономики основаны в том числе на налоговом регулировании малого и среднего бизнеса, который, в свою очередь, является основой эффективного функционирования экономики. Приоритетная роль в этом процессе отведена регулирующей функции налогообложения, поскольку именно посредством этой функции происходит стимулирование развития экономики.

Ключевые слова: налоговый механизм, налоговое регулирование, инновационное развитие, налоговые льготы, налогообложение.

Раздел: (04) экономика.

Выявление места и роли налогового регулирования как структурного элемента в общей совокупности финансовых отношений и соотношение с определяющей категорией финансов – бюджетом – представляет наибольший интерес как с точки зрения теоретических основ функционирования налогового механизма, так и с позиции практической реализации выявленных закономерностей инновационного развития экономики.

В трансформационном периоде главенствующими в государственном управлении становятся экономические методы, основанные, в том числе и на системе налогообложения. Составной частью процесса государственного регулирования экономики выступает налоговое регулирование, представляющее собой целенаправленное воздействие государства на поведение экономических агентов.

Целью этого регулирования выступает решение ряда задач, связанных со стимулированием производства, инвестиций и инноваций в стране (регионе); поощрением деловой активности в отдельных сферах или регионах; регулированием объема потребительского спроса; созданием новых рабочих мест; рациональным использованием ресурсов; сдерживанием производства вредных товаров. При этом для достижения желаемых социально-экономических результатов могут использоваться различные методы и инструменты налоговой политики. Основным инструментом налогового регулирования со стороны государства выступают налоговые льготы.

В настоящее время роль налоговых льгот становится все более заметной и значимой, поскольку именно они выступают одним из основных инструментов налогового регулирования со стороны государства, поскольку введение большей части льгот связано именно с налогами в разных сферах жизнедеятельности: хозяйственной и предпринимательской, финансовой и социальной, научно-технической и демографической, культурной и благотворительной [1].

Налоговая льгота – это разновидность правовой льготы, под которой понимается правомерное облегчение положения субъекта, дающее право ему полнее удовлетворить свои интересы и выражающееся как в предоставлении дополнительных, особых прав (преимуществ), так и в освобождении от обязанностей [2].

Льготы – это прежде всего социальная мера. В этом проявляется их общественная ценность. В последнее время наблюдается значительное возрастание статуса правовых льгот, они являются не только наиболее распространенным юридическим средством выравнивания положения отдельных групп населения, особым способом социальной помощи и поддержки, но и в какой-то мере универсальным.

В теории налогового права налоговые льготы признаются одним из важнейших инструментов налоговой политики, эффективность действия которых оказывает непосредственное влияние на успешность реализации всей налоговой доктрины, поэтому теоретическая проработка данного термина чрезвычайно важна.

Так, например, С. В. Барулин определяет налоговые льготы как специальную меру налогового регулирования, направленную на возможность уменьшения (полного или частичного) налоговых обязательств налогоплательщика в той или иной законодательно установленной форме налоговых освобождений, налоговых скидок и налоговых кредитов [3].

К сожалению, фундаментальные исследования, в которых бы всесторонне рассматривались вопросы установления, применения льгот, их востребованности и оценки эффективности, практически отсутствуют. Необходимо отметить, что большинство определений, встречающихся в научной и учебной литературе, исходят из законодательно закрепленной в Налоговом кодексе РФ формулировки.

Налоговые льготы можно группировать по-разному, например:

- личные и льготы для юридических лиц;
- общие и специальные – для отдельных категорий налогоплательщиков;
- общеэкономические и социальные;
- федеральные, региональные и местные (в зависимости от того, кто предоставил льготу).

Основанием для предоставления льгот могут быть как материальное, финансовое, экономическое положение налогоплательщика, так и особые заслуги граждан перед отечеством, необходимость развития отдельных сфер и субъектов производства, регионов страны, социальное, семейное положение граждан, охрана окружающей среды и пр.

Налоговые льготы в первую очередь инструмент контроля и стимулирования развития различных экономических секторов [4].

Однако в Налоговом кодексе Российской Федерации нет четкого перечня видов налоговых льгот. Условно налоговые льготы можно разделить на три основных вида: налоговые освобождения, налоговые скидки, налоговые кредиты – в зависимости от того, на изменение какого элемента налогообложения они направлены. В основе определения такой классификации лежат различия в методах льготирования и их влиянии на изменение какого-либо конкретного элемента структуры налога (объекта, плательщика, ставки, налоговой базы, окладной суммы налога).

Исходя из различных исследований и анализов рассматриваемой темы, следует отметить, что в Российской Федерации не было периода рационального и эффективного регулирующего использования налоговых льгот как инструмента налоговой политики. На первоначальном этапе формирования современной российской налоговой системы в условиях построения рыночной экономики существовало и действовало значительно большее количество льгот, которые не носили целенаправленного характера и, как правило, использовались для легальной минимизации налогов, а не в

качестве стимула дальнейшего развития. Данное положение приводило не к реализации стимулирующей функции налога налоговыми льготами, а к использованию их только для снижения налогового бремени. В результате такого использования льгот проявилось их широкомасштабное сокращение, что повлияло на развитие экономики не в лучшую сторону.

Действующие в настоящее время льготы при исчислении налога на прибыль предприятия направлены на стимулирование инновационного развития:

- финансирования затрат на развитие производства и жилищное строительство;
- малых форм предпринимательства;
- занятости инвалидов и пенсионеров;
- благотворительной деятельности в социально-культурной и природоохранной сферах.

Эффективное использование налоговых льгот содействует перераспределению налогового бремени и открытости экономики России [5].

В последние годы государство активно использует механизм льготного налогообложения для регулирования экономических отношений. Налоговые льготы становятся инструментом, при помощи которого осуществляется привлечение инвестиций в производство и сферу услуг.

В настоящее время механизм налоговых льгот широко используется в мировой практике для достижения различного рода целей: для оказания помощи низкооплачиваемым категориям работников, стимулирования пенсионных накоплений, содействия повышению образования, получения медицинской помощи, расширения индивидуального жилищного строительства и приобретения жилья, для развития предпринимательской деятельности, привлечения инвестиций в экономику, стимулирования научных исследований и разработок, для развития отдельных территорий и отраслей экономики. При этом во многих странах, в том числе и в России, в последние годы наметилась четкая тенденция к росту числа налоговых льгот, преференций и потерь бюджетной системы от их предоставления.

По данным Минфина России, в 2012 г. в стране действовало 290 видов налоговых льгот на общую сумму 1,6 трлн рублей. По сравнению с 2010 г. их число выросло почти на 50%, а расходы бюджетов всех уровней на их предоставление – на 33% [6].

Не случайно на протяжении многих лет и ученые-экономисты, и органы власти поднимают вопрос о необходимости сокращения количества предоставляемых налоговых льгот на основе оценки их результативности, социальной и экономической эффективности.

Вместе с тем без тщательной оценки эффективности налоговых льгот неминуемо может произойти то, что в российской экономике зачастую и происходит: бессистемная отмена одних и появление других, новых льгот, связанных прежде всего с преобладанием тех или иных лоббистских интересов [7].

Необходимость оценки результативности налоговых льгот вытекает также и из того непреложного факта, что их предоставление без соответствующей проверки результативности дискредитирует саму идею налоговых освобождений. Если разделить налоговые льготы по различным классификационным признакам, то можно убедиться в их многообразии, недостаточной прозрачности, а также в том, какие разные роли играют льготы в решении социальных, экономических, а зачастую и политических проблем. Это, несомненно, усложняет процесс налогового администрирования, в определенной мере нарушает принцип равенства и справедливости налоговой системы.

В связи с этим со всей неизбежностью встает вопрос не просто о сокращении количества налоговых льгот, но и об их унификации, построении строгой логической системы для большей прозрачности и повышения их стимулирующей и регулирующей роли.

Современная российская действительность характеризуется значительными изменениями во многих сферах – экономической, политической, правовой. Все это приводит к значительной трансформации целей, способов и направленности опосредования запросов отдельных категорий граждан посредством права. Свое отражение в законодательстве находит такой инструмент учета особых интересов субъектов, как правовые льготы.

В последние годы во многих странах мира наблюдается тенденция к росту бюджетных статей, направленных на решение задач в области образования, здравоохранения, жилищной сферы, пенсионного обеспечения, поддержки групп с низкими доходами, а также развития определенных секторов экономики. Расширение налоговых льгот наблюдается и в России. Вместе с тем их применение в ряде случаев связано с существенными ограничениями и неэффективностью использования.

Существует несколько причин такого положения.

1. Нечеткость формулировок, отсутствие общепринятых и законодательно установленных определений терминов и понятий. Налоговые льготы прежде всего должны быть ясными и понятными для налогоплательщиков и не допускать неоднозначного их толкования.

Так, например, рассматривая законы о налогах и сборах в разные периоды времени, можно наблюдать подмену одних понятий другими.

С точки зрения налогоплательщиков, нет большой разницы между льготами и преференциями, потому что субъективно для них и необлагаемый доход, и более низкая ставка, и налоговый вычет выступают в качестве налоговых послаблений, т. е. льгот, в результате применения которых достигается налоговая экономия. Однако подобные неясности в трактовке понятий и их подмена усложняют доказательство налогоплательщиками самого факта осуществления ими деятельности, подпадающей под льготное налогообложение.

Принимая во внимание то, что в действующем на сегодняшний момент налоговом законодательстве параллельно существуют различные явления, которые унавливают конкретные преимущества для налогоплательщиков, актуальным становится приведение в соответствие их формы и содержания, а также разграничение схожих явлений, что, в свою очередь, есть необходимое условие для последующей оптимизации всей системы налогового льготирования.

2. Заведомая неэффективность принимаемых мер, связанных с введением налоговых льгот.

Некоторые обсуждаемые в настоящее время законопроекты, а также законодательные акты, уже введенные в действие и регулирующие налогообложение, часто являются заведомо неэффективными. Так, Министерством финансов РФ предлагается введение нулевой ставки по налогу на прибыль организаций для инновационных компаний. Однако этот налог в любом случае не будет уплачиваться такими компаниями, поскольку по инновационным проектам прибыль может быть получена через 5 и даже 20 лет. В этом смысле льгота не может считаться действенным инструментом поддержки налоговой инновационной политики.

Отраслевое налоговое льготирование, например, отечественной автомобильной промышленности также вряд ли оправданно. В условиях высокой конкуренции российским автомобилям очень сложно завоевать мировой автомобильный рынок в широких масштабах.

В Москве в дополнение к федеральным льготам установлено более 70 льгот по налогу на прибыль организаций и налогу на добавленную стоимость. Вместе с тем по разным причинам ими пользуется не более 1–2% предприятий [8]. Например, компа-

ния ради небольшой налоговой выгоды отдельно не ведет учет облагаемых и необлагаемых операций в силу того, что экономия от льготы не превышает затрат бухгалтерии на ее применение.

3. Отсутствие доступа к информации о суммах предоставленных налоговых льгот по региональным и местным налогам и, как следствие – невозможность проведения мониторинга эффективности налоговых льгот.

Проявляется это в невозможности возложения на льготополучателей дополнительных обременений в виде предписаний по использованию финансового эффекта от льготного налогообложения на реализацию тех или иных целей либо в виде обязанности предоставлять отчетность о размерах полученных льгот и путях их фактического использования. Таким образом, получив налоговую льготу, налогоплательщик фактически не несет за нее ответственности. Согласно требованиям ст. 102 Налогового кодекса РФ, данные о налоговых льготах по конкретным налогоплательщикам являются налоговой тайной, и органы государственной власти и местного самоуправления не имеют к ним доступа. По данным, которые представляют собой общие обезличенные объемы льгот, не имея никакой информации о конкретных пользователях и направлениях их использования, судить об эффективности этих льгот крайне сложно.

Отсутствие четко прописанной в Налоговом кодексе РФ процедуры налогового контроля и налогового мониторинга эффективности налоговых льгот делает невозможным осуществление сбора и подготовки информации для анализа и принятия решения по их дальнейшему использованию. Поэтому ключевой вопрос заключается в том, как осуществлять такой мониторинг. При этом он не должен сводиться к элементарной проверке деятельности компании налоговым инспектором.

4. Искажение условий конкуренции среди хозяйствующих субъектов.

Предоставление налоговых льгот отрицательно сказывается на конкуренции, поскольку крупные организации со значительными налоговыми обязательствами получают большие выгоды, чем менее крупные инвесторы.

Также важным аспектом является то, что недостаточное количество налоговых льгот способствует активизации деятельности по незаконному уменьшению налоговых обязательств и уклонению от их уплаты. Между тем именно налоговое льготирование выступает эффективным инструментом воздействия государства на предпринимательскую, инвестиционную и инновационную трудовую активность, развитие науки, техники и социальной сферы.

Очевидно, что просто вводить те или иные льготы недостаточно, необходимо исследовать их эффективность для изменения ситуации к лучшему. Поэтому, прежде чем вводить новые льготы, следует запустить механизм оценки эффективности уже утвержденных и постоянно проводить их мониторинг. Так, по самому важному направлению налоговой политики, создающему благоприятные условия для предложения инноваций, был задан вектор не в сторону создания новых налоговых льгот, а в сторону корректировки уже существующей системы налогообложения.

Таким образом, все вышеперечисленное является лишь частью причин, связанных с существенными ограничениями и неэффективностью использования налоговых льгот. При углубленном рассмотрении данной проблемы можно выявить множество аспектов, также оказывающих немаловажное влияние и требующих определенных мер по совершенствованию практики применения налоговых льгот в современных условиях налогообложения Российской Федерации.

Обсуждение подходов к пониманию налоговых льгот – актуальная проблема, находящаяся как в области научного познания, так и в области правоприменительной практики. В рамках совершенствования налоговых льгот вопросы внесения изменений

в их легальное определение целесообразно решать как на основе теории налогов, так и на основе анализа практики их применения.

При введении в действие новых налоговых стимулов по конкретным налогам необходимо максимально полно использовать понятие «налоговая льгота», предусмотренное ст. 56 НК РФ, поскольку это обеспечит единство терминологии налогового законодательства, снизит вероятность возникновения налоговых споров в отношении вновь принимаемых норм налогового законодательства.

Одним из направлений совершенствования налоговых льгот является установление перечня льгот, эффективность которых в большей степени зависит от последующего использования сэкономленных финансовых ресурсов [9].

С целью обеспечения контроля за расходованием сэкономленных налогоплательщиками финансовых ресурсов в связи с применением налоговых льгот целесообразно обосновать, какие налоговые льготы могут быть заменены другими инструментами государственного экономического регулирования (субсидии, займы, финансирование и т. п.).

Важно, чтобы исполнительные органы власти периодически проводили анализ эффективности действующих налоговых льгот как на уровне Российской Федерации, так и на уровне субъектов РФ и муниципальных образований.

При принятии решений по результатам анализа изменения налоговых льгот целесообразно соблюдать, к примеру, следующие требования:

- устанавливать максимально длительный период действия льгот;
- вводить переходный период действия льгот после принятия решения об их отмене;
- оценку налоговых льгот осуществлять на основе легитимной методики и открытого доступа к результатам анализа;
- предусмотреть право на судебную защиту в случае несогласия с правильностью использования установленной методики оценки налоговых льгот.

Поскольку в российской налоговой системе процесс введения, изменения условий действия и отмены налоговых льгот происходит достаточно хаотично, также важным шагом является, на наш взгляд, работа по классифицированию налоговых льгот по необходимым классификационным признакам.

В связи с тем что практический опыт развитых экономик показал сложность и практическую невозможность выработки единых объективных критериев оценки эффективности налоговых льгот, в российской налоговой системе на первом этапе данной работы следовало бы осуществить первичный отбор налоговых льгот, возможных к отмене, изменению или к сохранению.

В рамках подобной оценки можно было бы установить роль и место налоговых льгот в рыночной экономике, оценить с учетом сложившихся экономических условий эффективность избирательного воздействия государства на экономику и на общество. Кроме того, это даст возможность обеспечить общий подход к различным видам налоговых льгот и одинаковые стандарты их оценки.

Можно было бы предложить, исходя из опыта ряда европейских стран, примерно следующие критерии оценки эффективности налоговых льгот, объясняющие ряд позиций [10].

Во-первых, каковы вероятные экономические, социальные и политические последствия отмены или изменения каждой из действующей налоговой льготы.

Во-вторых, имеются ли свидетельства того, что налогоплательщики знают о существовании данной налоговой льготы и готовы ею воспользоваться.

В-третьих, каковы административные издержки, связанные с получением соответствующей налоговой льготы, а также сложность ее получения.

В-четвертых, каков уровень влияния действующих льгот на поведение налогоплательщиков.

В-пятых, сохранили ли силу те политические, экономические и социальные обоснования, которые приводились в свое время при введении данной конкретной льготы. Достаточно ли оптимально ее использование в современных условиях для достижения той же цели при наличии у государства других форм вмешательства в экономику.

Указанная оценка, по нашему мнению, должна проводиться в рамках социологического обследования среди налогоплательщиков и налоговых органов по каждой из наиболее крупной в фискальном отношении налоговой льготе в различных секторах экономики.

Реформирование системы льгот – дело, безусловно, сложное и длительное. Прежде чем его проводить, следует наметить программу мер, а также этапы проведения реформы. По нашему мнению, в первую очередь следовало бы начать с тех видов налоговых освобождений, которые достаточно легко попадают под определение «налоговая льгота» и по которым четко можно установить цель ее введения, а также возможные условия достижения этой цели. Это может стать пилотным проектом, успешное осуществление которого станет первым шагом на пути совершенствования одного из важнейших налоговых механизмов.

Ссылки на источники

1. Власова Е. В., Викторова О. А. Порядок управления налоговыми рисками в кредитных учреждениях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2013. – № 2(13). – С. 20–22.
2. Власова Е. В. Концепция развития налогового потенциала // Концепт. – 2014. – Современные научные исследования. Выпуск 2. – ART 54551. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54551.htm>.
3. Власова Е. В. Налоговый потенциал как объективная экономическая категория // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 1. – С. 12–16.
4. Бабажанова И. А., Родина Н. А. Соотношение терминов «льгота» и «преференция» в налоговом праве // Контентус. – 2013. – № 3(8). – С. 7–15.
5. Залибекова Д. З. Правовое регулирование налоговых льгот и вычетов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4. – С. 297–299.
6. Щепетильникова С. Налоговые льготы: экономить реально // Планово-экономический отдел. – 2011. – № 5(95). – С. 98–104.
7. Лятина Е. В. Налоговый потенциал как финансовый индикатор состояния экономики России // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 5. – С. 237–239.
8. Власова Е. В. Концепция развития налогового потенциала.
9. Власова Е. В. Экономические преобразования России под влиянием западных санкций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2014. – № 3(18). – С. 20–22.
10. Власова Е. В., Игнатьева Е. В. Налог с продаж: положительные и отрицательные стороны // Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. – ART 64323. – URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/64323.html>.

Elena Vlasova,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the chair of Finance and Credit, Togliatti State University, Togliatti

e.v.vlasova7@bk.ru

Julia Baklushina,

Student, Togliatti State University, Togliatti

baklushay@mail.ru

Tax regulation of innovative development of economy in crisis conditions

Abstract. The advantage and novelty of innovation development of economy is based on tax regulation of small and medium business, which in turn is the basis for the efficient functioning of the economy. The priority role plays a regulatory function of taxation, because it stimulates economic development.

Key words: tax mechanism, tax regulation, innovation development, tax incentives, taxation.

References

1. Vlasova, E. V. & Viktorova, O. A. (2013) "Porjadok upravljenja nalgovymi riskami v kreditnyh uchrezhdenijah", *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Jekonomika i upravlenie*, № 2(13), pp. 20–22 (in Russian).
2. Vlasova, E. V. (2014) "Konceptcija razvitija nalgovogo potenciala", *Koncept*, Sovremennye nauchnye issledovanija. Vypusk 2, ART 54551. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54551.htm> (in Russian).
3. Vlasova, E. V. (2012) "Nalgovyj potencial kak ob#ektivnaja jekonomicheskaja kategorija", *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Jekonomika i upravlenie*, № 1, pp. 12–16 (in Russian).
4. Babazhanova, I. A. & Rodina, N. A. (2013) "Sootnoshenie terminov 'l'gota' i 'preferencija' v nalgovom prave", *Kontentus*, № 3(8), pp. 7–15 (in Russian).
5. Zalibekova, D. Z. (2013) "Pravovoe regulirovanie nalgovykh l'got i vychetov", *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija*, № 4, pp. 297–299 (in Russian).
6. Shhepetil'nikova, S. (2011) "Nalgovye l'goty: jekonomit' real'no", *Planovo-jekonomicheskij otdel*, № 5(95), pp. 98–104 (in Russian).
7. Ljatina, E. V. (2008) "Nalgovyj potencial kak finansovyj indikator sostojanija jekonomiki Rossii", *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*, № 5, pp. 237–239 (in Russian).
8. Vlasova, E. V. (2014) "Konceptcija razvitija nalgovogo potenciala".
9. Vlasova, E. V. (2014) "Jekonomicheskie preobrazovanija Rossii pod vlijaniem zapadnykh sankcij", *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Jekonomika i upravlenie*, № 3(18), pp. 20–22 (in Russian).
10. Vlasova, E. V. & Ignat'eva, E. V. "Nalog s prodazh: polozhitel'nye i otricatel'nye storony", *Sovremennye nauchnye issledovanija: aktual'nye teorii i koncepcii*, ART 64323. Available at: <http://e-koncept.ru/teleconf/64323.html> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	21.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	25.01.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	25.01.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Власова Е. В., Баклушина Ю. А., 2015

Гилев Валерий Георгиевич,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики их преподавания ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова»; г. Ишим
Gilev.valery@gmail.com



Методика исследования элементарных функций на монотонность и выпуклость графика методом обобщения

Аннотация. В статье решается проблема исследования элементарных функций на монотонность и выпуклость графика без использования производной, по определению. Решением проблемы явился метод, который в статье носит название метода обобщения. В результате обобщения появляется функция, промежутки знакопостоянства которой определяют промежутки монотонности и выпуклости графика исходной функции.

Ключевые слова: функция, монотонность, выпуклость графика, исследование, метод обобщения.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Если функция задана формулой, то установление свойств этой функции называется исследованием функции. При исследовании функций до знакомства с производной наиболее трудным является поиск промежутков монотонности. Учащиеся, зная определения возрастания и убывания функции, не могут найти соответствующие промежутки, так как не знают метода их нахождения. Вместе с тем программа по математике предусматривает, чтобы основные свойства функции были освоены учащимися до изучения элементов математического анализа. Наиболее полно о проблемах изучения свойств функций говорится в статье С. В. Дворянинова и Н. Х. Розова [1]. Эта статья подтвердила важность нахождения промежутков монотонности без использования производной. Авторами был предложен один из путей нахождения промежутков монотонности – на основе свойств монотонности сложных функций. Вместе с тем авторы статьи утверждали, что «предлагаемая в начале X класса схема исследования функции в точном понимании этой задачи реализована быть не может» [2]. В процессе решения проблемы был предложен новый метод исследования рациональных функций на монотонность, основанный на идее обобщения. Этот метод позволяет реализовывать схему исследования функции «в точном понимании этой задачи». Результаты были опубликованы в статье [3].

Метод обобщения при нахождении промежутков монотонности *рациональных и алгебраических* функций был реализован в книгах [4] и [5].

В статье развивается идея обобщения для исследования *элементарных* функций, т. е. всех основных функций, которые изучаются в школьном курсе математики. В ней обобщение выступает в качестве **метода исследования** функций не только на монотонность, но и на выпуклость графика без использования первой и второй производной.

Рассмотрим выражение $\Delta(x_1; x_2) = 0$ при $x_1 = x_2$. В этом случае его можно представить в виде произведения двух множителей: $\Delta(x_1; x_2) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, таких, что при $x_1 = x_2$ $B(x_1; x_2) = 0$ и $A(x_1; x_2) \neq 0$. Точки $x = x_1 = x_2$, в которых множитель $A(x_1; x_2) = A(x) = 0$, являются точками смены знака множителя $A(x_1; x_2)$. К таким выражениям относятся, например, выражения $\Delta(x_1; x_2) = f(x_2) - f(x_1)$ и $\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$, где $f(x)$ – элементарная функция.

Примеры

1. $\Delta(x_1; x_2) = x_2^2 - x_1^2 = (x_2 - x_1) \cdot (x_2 + x_1) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1$, $A(x_1; x_2) = x_2 + x_1$. На самом деле при $x_1 = x_2$ имеем: $\Delta(x_1; x_2) = x_2^2 - x_1^2 = 0$; $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1 = 0$, $A(x_1; x_2) = x_2 + x_1 \neq 0$.

2. $\Delta(x_1; x_2) = x_2^3 - x_1^3 = (x_2 - x_1)(x_2^2 + x_1x_2 + x_1^2) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1$, $A(x_1; x_2) = x_2^2 + x_1x_2 + x_1^2$.

3. $\Delta(x_1; x_2) = \frac{x_1^2 - x_2^2}{x_1^2 x_2^2} = (x_2 - x_1) \cdot \frac{-(x_2 + x_1)}{x_1^2 x_2^2} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1$, $A(x_1; x_2) = -\frac{x_2 + x_1}{x_1^2 x_2^2}$.

4. $\Delta(x_1; x_2) = \frac{x_2 - x_1}{\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1}} = (x_2 - x_1) \cdot \frac{1}{\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1}} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1$, $A(x_1; x_2) = \frac{1}{\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1}}$.

5. $\Delta(x_1; x_2) = (ax_2^2 + bx_2 + c) - (ax_1^2 + bx_1 + c) = (ax_2^2 - ax_1^2) + (bx_2 - bx_1) = (x_2 - x_1)(x_2 + x_1) + b(x_2 - x_1) = (x_2 - x_1)(a(x_2 + x_1) + b) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1$, $A(x_1; x_2) = a(x_2 + x_1) + b$.

6. $\Delta(x_1; x_2) = a^{x_2} - a^{x_1} = a^{x_1} \left(\frac{a^{x_2}}{a^{x_1}} - 1 \right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = \frac{a^{x_2}}{a^{x_1}} - 1$, $A(x_1; x_2) = a^{x_1}$.

7. $\Delta(x_1; x_2) = \sin x_2 - \sin x_1 = 2 \sin \left(\frac{x_2 - x_1}{2} \right) \cdot \cos \left(\frac{x_2 + x_1}{2} \right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = 2 \sin \left(\frac{x_2 - x_1}{2} \right)$, $A(x_1; x_2) = \cos \left(\frac{x_2 + x_1}{2} \right)$.

8. $\Delta(x_1; x_2) = \left(\frac{x_1 + x_2}{2} \right)^2 - \frac{x_1^2 + x_2^2}{2} = \frac{x_1^2 + 2x_1x_2 + x_2^2}{4} - \frac{x_1^2 + x_2^2}{2} = \frac{x_1^2 + 2x_1x_2 + x_2^2 - 2x_1^2 - 2x_2^2}{4} =$
 $= \frac{-x_1^2 + 2x_1x_2 - x_2^2}{4} = -\frac{(x_2 - x_1)^2}{4} = (x_2 - x_1)^2 \cdot \frac{-1}{4} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) =$

$(x_2 - x_1)^2$, $A(x_1; x_2) = -\frac{1}{4}$. При $x_1 = x_2$ имеем: $\Delta(x_1; x_2) = \left(\frac{x_1 + x_2}{2} \right)^2 - \frac{x_1^2 + x_2^2}{2} = 0$; $B(x_1; x_2) = (x_2 - x_1)^2 = 0$, $A(x_1; x_2) = -\frac{1}{4} \neq 0$.

9. $\Delta(x_1; x_2) = \left(\frac{x_1 + x_2}{2} \right)^3 - \frac{x_1^3 + x_2^3}{2} = \frac{x_1^3 + 3x_1^2x_2 + 3x_1x_2^2 + x_2^3}{8} - \frac{x_1^3 + x_2^3}{2} =$
 $= \frac{x_1^3 + 3x_1^2x_2 + 3x_1x_2^2 + x_2^3 - 4x_1^3 - 4x_2^3}{8} = \frac{-3x_1^3 + 3x_1^2x_2 + 3x_1x_2^2 - 3x_2^3}{8} = \frac{3x_1^2(x_2 - x_1) - 3x_2^2(x_2 - x_1)}{8} =$

$= \frac{-3(x_2 - x_1)^2(x_1 + x_2)}{8} = (x_2 - x_1)^2 \cdot \left(-\frac{3}{8} (x_1 + x_2) \right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) =$
 $(x_2 - x_1)^2$, $A(x_1; x_2) = -\frac{3}{8} (x_1 + x_2)$.

10. $\Delta(x_1; x_2) = \frac{2}{x_1 + x_2} - \frac{x_2 + x_1}{2x_1x_2} = \frac{4x_1x_2 - (x_1 + x_2)^2}{2x_1x_2(x_1 + x_2)} = \frac{4x_1x_2 - x_1^2 - 2x_1x_2 - x_2^2}{2x_1x_2(x_1 + x_2)} = \frac{-x_1^2 + 2x_1x_2 - x_2^2}{2x_1x_2(x_1 + x_2)} =$
 $= \frac{-(x_2 - x_1)^2}{2x_1x_2(x_1 + x_2)} = (x_2 - x_1)^2 \cdot \frac{-1}{2x_1x_2(x_1 + x_2)} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = (x_2 - x_1)^2$,
 $A(x_1; x_2) = \frac{-1}{2x_1x_2(x_1 + x_2)}$.

11. $\Delta(x_1; x_2) = a^{\frac{x_1 + x_2}{2}} - \frac{a^{x_1} + a^{x_2}}{2} = \frac{2a^{\frac{x_1 + x_2}{2}} - a^{x_1} - a^{x_2}}{2} = \frac{-\left(\left(\frac{x_1}{a^2} \right)^2 - 2a^{\frac{x_1}{2}} a^{\frac{x_2}{2}} + \left(\frac{x_2}{a^2} \right)^2 \right)}{2} =$
 $= \frac{-\left(a^{\frac{x_1}{2}} - a^{\frac{x_2}{2}} \right)^2}{2} = \left(a^{\frac{x_1}{2}} - a^{\frac{x_2}{2}} \right)^2 \cdot \left(-\frac{1}{2} \right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = \left(a^{\frac{x_1}{2}} - a^{\frac{x_2}{2}} \right)^2$, $A(x_1; x_2) =$
 $= -\frac{1}{2}$.

$$12. \Delta(x_1; x_2) = \sin\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{\sin(x_1) + \sin(x_2)}{2} = \sin \frac{x_1+x_2}{2} - \sin \frac{x_1+x_2}{2} \cos \frac{x_1-x_2}{2} = \sin \frac{x_1+x_2}{2} \cdot \left(1 - \cos \frac{x_1-x_2}{2}\right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2), \text{ где } B(x_1; x_2) = 1 - \cos \frac{x_2-x_1}{2}, A(x_1; x_2) = \sin \frac{x_1+x_2}{2}.$$

Определение 1. Функция $f(x)$ называется *возрастающей* на данном числовом промежутке P , если для любых x_1 и x_2 из промежутка P , таких, что $x_2 > x_1$, выполняется неравенство $f(x_2) > f(x_1)$.

Определение 2. Функция $f(x)$ называется *убывающей* на данном числовом промежутке P , если для любых x_1 и x_2 из промежутка P , таких, что $x_2 > x_1$, выполняется неравенство $f(x_2) < f(x_1)$.

Определение 3. Функция $f(x)$ называется *выпуклой вверх* на данном числовом промежутке P , если для любых x_1 и x_2 из промежутка P , таких, что $x_2 > x_1$, выполняется неравенство $f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$.

Определение 4. Функция $f(x)$ называется *выпуклой вниз* на данном числовом промежутке P , если для любых x_1 и x_2 из промежутка P , таких, что $x_2 > x_1$, выполняется неравенство $f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) < \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$.

Исходя из определений 1–4, имеем:

1. Функция $y = f(x)$ возрастает, если имеем: $x_2 > x_1 \Rightarrow f(x_2) > f(x_1)$.

2. Функция $y = f(x)$ убывает, если имеем: $x_2 > x_1 \Rightarrow f(x_2) < f(x_1)$.

3. График функции $y = f(x)$ выпуклый вверх, если имеем: $x_2 > x_1 \Rightarrow f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$.

4. График функции $y = f(x)$ выпуклый вниз, если имеем: $x_2 > x_1 \Rightarrow f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) < \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$.

При исследовании функции $y = f(x)$ на монотонность по определению поступаем следующим образом.

Пусть $x_1, x_2 \in D_f$ такие, что $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Требуется найти промежутки, в которых $f(x_2) > f(x_1)$ или $f(x_2) < f(x_1)$, т. е. оценить разность $\Delta(x_1; x_2) = f(x_2) - f(x_1)$.

Для этого представим ее в виде произведения двух множителей: $\Delta(x_1; x_2) = f(x_2) - f(x_1) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, причем при $x_1 = x_2$ $B(x_1; x_2) = 0$ и $A(x_1; x_2) \neq 0$.

Аналогично при исследовании функции $y = f(x)$ на выпуклость графика по определению поступаем следующим образом.

Пусть $x_1, x_2 \in D_f$ такие, что $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Требуется найти промежутки, в которых $f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$ или $f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) < \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$, т. е. оценить разность $\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2}$.

Для этого представим ее в виде произведения двух множителей: $\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, причем при $x_1 = x_2$ $B(x_1; x_2) = 0$ и $A(x_1; x_2) \neq 0$.

И далее, так как в определениях монотонности и выпуклости графика функции принимается $x_2 > x_1$, то есть $x_2 \neq x_1$ то для определенности выделим множитель $B(x_1; x_2) > 0$, тогда знак $\Delta(x_1; x_2)$ будет зависеть только от знака множителя $A(x_1; x_2)$.

Остается ответить, на каких промежутках $A(x_1; x_2)$ принимает положительные значения, а на каких – отрицательные. Для этого найдем вспомогательную функцию

$\varphi(x)$, сделав обобщение путем замены x_1 и x_2 на x в выражении $A(x_1; x_2)$: $\varphi(x) = A(x)$, где $x = x_1 = x_2$. Вспомогательную функцию $\varphi(x)$ назовем *функцией обобщения*. Переменная x принадлежит одному из устанавливаемых исследованием промежутков. Для нахождения самих промежутков необходимо решить соответственно неравенства $\varphi(x) > 0$ и $\varphi(x) < 0$. Решение неравенства $\varphi(x) > 0$ определяет промежутки возрастания (выпуклости вверх графика) функции. Решение неравенства $\varphi(x) < 0$ определяет промежутки убывания (выпуклости вниз графика) функции. Точки, в которых функция обобщения $\varphi(x) = 0$, называются критическими (точками экстремума или перегиба).

Итак, обобщение, т. е. замена x_1 и x_2 на x в выражении $A(x_1; x_2)$, явилось решением проблемы исследования функций на монотонность и выпуклость графика без использования первой и второй производных. Поэтому можно говорить об исследовании функций на монотонность и выпуклость графика **методом обобщения**.

Примеры

Исследовать функцию на монотонность

1. $y = x^2$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$.

$\Delta(x_1; x_2) = f(x_2) - f(x_1) = x_2^2 - x_1^2 = (x_2 - x_1) \cdot (x_2 + x_1) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1 > 0$, $A(x_1; x_2) = x_2 + x_1$.

Найдем функцию обобщения $\varphi(x) = A(x) = x + x = 2x$.

Итак, $\varphi(x) = 2x$. $\varphi(x) = 0$ при $x = 0$ – критическая точка, точка экстремума.

$\varphi(x) > 0$ при $x > 0$, значит, на промежутке $[0; +\infty)$ функция $y = x^2$ возрастает.

$\varphi(x) < 0$ при $x < 0$, значит, на промежутке $(-\infty; 0]$ функция $y = x^2$ убывает.

Таким образом, функция $y = x^2$ возрастает на промежутке $[0; +\infty)$, а убывает на промежутке $(-\infty; 0]$.

2. $y = x^3$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Имеем: $\Delta(x_1; x_2) = f(x_2) - f(x_1) = x_2^3 - x_1^3 = (x_2 - x_1)(x_2^2 + x_1x_2 + x_1^2) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1 > 0$, $A(x_1; x_2) = x_2^2 + x_1x_2 + x_1^2$.

Найдем функцию обобщения:

$\varphi(x) = A(x) = x^2 + x^2 + x^2 = 3x^2$.

Итак, $\varphi(x) = 3x^2$.

$\varphi(x) = 0$ при $x = 0$ – критическая точка.

$\varphi(x) > 0$ при $x \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$. В точке $x = 0$ нет смены монотонности: $x = 0$ – точка перегиба. Функция возрастает при $x \in R$.

3. $y = \frac{1}{x^2}$.

Решение. $D_f = (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Имеем: $\Delta(x_1; x_2) = f(x_2) - f(x_1) = \frac{1}{x_2^2} - \frac{1}{x_1^2} = \frac{x_1^2 - x_2^2}{x_1^2 x_2^2} = (x_2 - x_1) \cdot \frac{-(x_2 + x_1)}{x_1^2 x_2^2} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1 > 0$, $A(x_1; x_2) = -\frac{x_2 + x_1}{x_1^2 x_2^2}$.

Найдем функцию обобщения: $\varphi(x) = A(x) = -\frac{x+x}{x^2 x^2} = -\frac{2x}{x^4} = -\frac{2}{x^3}$. Итак, $\varphi(x) = -\frac{2}{x^3} \neq 0$ – критических точек нет.

$\varphi(x) > 0$ при $(-\infty; 0)$. Функция $y = x^{-2}$ возрастает.

$\varphi(x) < 0$ при $(0; +\infty)$. Функция $y = x^{-2}$ убывает.

4. $y = x^{\frac{1}{2}}$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Имеем: $y = x^{\frac{1}{2}} = \sqrt{x}$; $D_f = [0; +\infty)$.

$$\Delta(x_1; x_2) = \sqrt{x_2} - \sqrt{x_1} = \frac{(\sqrt{x_2} - \sqrt{x_1}) \cdot (\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1})}{(\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1})} = \frac{x_2 - x_1}{(\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1})} = (x_2 - x_1) \cdot \frac{1}{\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1}} =$$

$$B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2), \text{ где } B(x_1; x_2) = x_2 - x_1 > 0, A(x_1; x_2) = \frac{1}{\sqrt{x_2} + \sqrt{x_1}}.$$

Найдем функцию обобщения: $\varphi(x) = A(x) = \frac{1}{\sqrt{x} + \sqrt{x}} = \frac{1}{2\sqrt{x}}$.

Итак, $\varphi(x) = \frac{1}{2\sqrt{x}} > 0$. Функция $y = x^{\frac{1}{2}}$ возрастает в промежутке определения $[0; +\infty)$.

5. $y = ax^2 + bx + c$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Имеем: $\Delta(x_1; x_2) = (ax_2^2 + bx_2 + c) - (ax_1^2 + bx_1 + c) = (ax_2^2 - ax_1^2) + (bx_2 - bx_1) = a(x_2 - x_1)(x_2 + x_1) + b(x_2 - x_1) = (x_2 - x_1)(a(x_2 + x_1) + b) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1 > 0$, $A(x_1; x_2) = a(x_2 + x_1) + b$.

Найдем функцию обобщения: $\varphi(x) = A(x) = a(x + x) + b = 2ax + b$.

Имеем: $\varphi(x) = 2ax + b$. $\varphi(x) = 0$; $2ax + b = 0$; $x = -\frac{b}{2a}$ – критическая точка.

Функция возрастает, если $\varphi(x) > 0$; $2ax + b > 0$, откуда $2ax > -b$.

Имеем два случая:

1) если $a > 0$, то $x > -\frac{b}{2a}$, т. е. $x \in \left(-\frac{b}{2a}; +\infty\right)$;

2) если $a < 0$, то $x < -\frac{b}{2a}$, т. е. $x \in \left(-\infty; -\frac{b}{2a}\right)$.

Функция убывает, если $\varphi(x) < 0$, $2ax + b < 0$, откуда $2ax < -b$.

Имеем два случая:

1) если $a > 0$, то $x < -\frac{b}{2a}$, т. е. $x \in \left(-\infty; -\frac{b}{2a}\right)$;

2) если $a < 0$, то $x > -\frac{b}{2a}$, т. е. $x \in \left(-\frac{b}{2a}; +\infty\right)$.

Так как $x = -\frac{b}{2a}$ – критическая точка, то приходим к выводу:

если $a > 0$, то функция $y = ax^2 + bx + c$ убывает при $x \in \left(-\infty; -\frac{b}{2a}\right]$ и возрастает при $x \in \left[-\frac{b}{2a}; +\infty\right)$;

если $a < 0$, то функция $y = ax^2 + bx + c$ возрастает при $x \in \left(-\infty; -\frac{b}{2a}\right]$ и убывает при $x \in \left[-\frac{b}{2a}; +\infty\right)$.

6. $y = a^x$.

Решение. Заметим, что множество значений показательной функции $y = a^x$ равно: $E_f = (0; +\infty)$. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Имеем: $\Delta(x_1; x_2) = a^{x_2} - a^{x_1} = a^{x_1} \left(\frac{a^{x_2}}{a^{x_1}} - 1\right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = \frac{a^{x_2}}{a^{x_1}} - 1$, $A(x_1; x_2) = a^{x_1}$.

1) При $a > 1$ имеем: $a^{x_1} > 0$, и так как $a^{x_2 - x_1} > 1$, то $a^{x_2 - x_1} - 1 > 0$.

Таким образом, $a^{x_1}(a^{x_2 - x_1} - 1) > 0$, т. е. $f(x_2) - f(x_1) > 0$.

Функция возрастает.

2) При $0 < a < 1$ имеем: $a^{x_1} > 0$, и так как $a^{x_2 - x_1} < 1$, то $a^{x_2 - x_1} - 1 < 0$.

Таким образом, $a^{x_1}(a^{x_2 - x_1} - 1) < 0$, т. е. $f(x_2) - f(x_1) < 0$.

Функция убывает.

7. $y = \sin x$.

Решение. Пусть, с учетом периодичности функции $y = \sin x$, $-\frac{\pi}{2} \leq x_1 < x_2 \leq \frac{\pi}{2}$ или $\frac{\pi}{2} \leq x_1 < x_2 \leq \frac{3\pi}{2}$. В силу свойств числовых неравенств в первом и во втором случаях: $0 < \frac{x_2 - x_1}{2} \leq \frac{\pi}{2}$.

Имеем: $\Delta(x_1; x_2) = \sin x_2 - \sin x_1 = 2 \sin\left(\frac{x_2 - x_1}{2}\right) \cdot \cos\left(\frac{x_2 + x_1}{2}\right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$, где $B(x_1; x_2) = 2 \sin\left(\frac{x_2 - x_1}{2}\right) > 0$, $A(x_1; x_2) = \cos\left(\frac{x_2 + x_1}{2}\right)$.

Найдем функцию обобщения: $\varphi(x) = A(x) = \cos\left(\frac{x+x}{2}\right) = \cos\left(\frac{2x}{2}\right) = \cos x$.

Имеем: $\varphi(x) = \cos x$.

$\varphi(x) = 0$; $\cos x = 0$; $x = \frac{\pi}{2} + \pi n$, $n \in Z$ – критические точки.

$\varphi(x) > 0$; $\cos x > 0$; $-\frac{\pi}{2} + 2\pi n < x < \frac{\pi}{2} + 2\pi n$, $n \in Z$ – функция $y = \sin x$ возрастает.

$\varphi(x) < 0$; $\cos x < 0$; $\frac{\pi}{2} + 2\pi n < x < \frac{3\pi}{2} + 2\pi n$, $n \in Z$ – функция $y = \sin x$ убывает.

Так как критические точки являются точками экстремума, имеем: функция синус возрастает на каждом из промежутков $\left[-\frac{\pi}{2} + 2\pi n; \frac{\pi}{2} + 2\pi n\right]$, $n \in Z$ и убывает на каждом из промежутков $\left[\frac{\pi}{2} + 2\pi n; \frac{3\pi}{2} + 2\pi n\right]$, $n \in Z$.

Исследовать функцию на выпуклость графика

8. $y = x^2$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$.

$$\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2} = \frac{(x_1 + x_2)^2}{4} - \frac{x_1^2 + x_2^2}{2} = \frac{x_1^2 + 2x_1x_2 + x_2^2}{4} - \frac{x_1^2 + x_2^2}{2} = \frac{x_1^2 + 2x_1x_2 + x_2^2 - 2x_1^2 - 2x_2^2}{4} = \frac{-x_1^2 + 2x_1x_2 - x_2^2}{4} = -\frac{(x_2 - x_1)^2}{4} = (x_2 - x_1)^2 \cdot \frac{-1}{4} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$$
, где $B(x_1; x_2) = (x_2 - x_1)^2 > 0$, $A(x_1; x_2) = -\frac{1}{4} < 0$ – график функции $y = x^2$ выпуклый вниз.

9. $y = x^3$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$.

$$\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2} = \frac{(x_1 + x_2)^3}{8} - \frac{x_1^3 + x_2^3}{2} = \frac{x_1^3 + 3x_1^2x_2 + 3x_1x_2^2 + x_2^3}{8} - \frac{x_1^3 + x_2^3}{2} = \frac{x_1^3 + 3x_1^2x_2 + 3x_1x_2^2 + x_2^3 - 4x_1^3 - 4x_2^3}{8} = \frac{-3x_1^3 + 3x_1^2x_2 + 3x_1x_2^2 - 3x_2^3}{8} = \frac{3x_1^2(x_2 - x_1) - 3x_2^2(x_2 - x_1)}{8} = \frac{-3(x_2 - x_1)^2(x_1 + x_2)}{8} = (x_2 - x_1)^2 \cdot \left(-\frac{3}{8}(x_1 + x_2)\right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$$
, где $B(x_1; x_2) = (x_2 - x_1)^2 > 0$, $A(x_1; x_2) = -\frac{3}{8}(x_1 + x_2)$.

Найдем функцию обобщения:

$\varphi(x) = A(x) = -\frac{3}{8} \cdot 2x = -\frac{3}{4}x$. Таким образом, $\varphi(x) = -\frac{3}{4}x$.

Найдем промежутки выпуклости графика функции:

$\varphi(x) < 0$ при $x > 0$ – график функции $y = x^3$ выпуклый вниз.

$\varphi(x) > 0$ при $x < 0$ – график функции $y = x^3$ выпуклый вверх.

$\varphi(x) = 0$ при $x = 0$ – критическая точка, точка перегиба.

Итак, при $x \in (-\infty; 0]$ график функции выпуклый вверх, а при $x \in [0; +\infty)$ – выпуклый вниз.

10. $y = x^{-1}$.

Решение. Заметим, что область определения функции $y = x^{-1}$ или $y = \frac{1}{x}$ равна: $D_f = (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$.

Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$.

$$\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2} = \frac{2}{x_1+x_2} - \frac{\frac{1}{x_1} + \frac{1}{x_2}}{2} = \frac{2}{x_1+x_2} - \frac{x_2+x_1}{2x_1x_2} = \frac{4x_1x_2 - (x_1+x_2)^2}{2x_1x_2(x_1+x_2)} = \frac{4x_1x_2 - x_1^2 - 2x_1x_2 - x_2^2}{2x_1x_2(x_1+x_2)} = \frac{-x_1^2 + 2x_1x_2 - x_2^2}{2x_1x_2(x_1+x_2)} = \frac{-(x_2-x_1)^2}{2x_1x_2(x_1+x_2)} = (x_2-x_1)^2 \cdot \frac{-1}{2x_1x_2(x_1+x_2)} = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2),$$

где $B(x_1; x_2) = (x_2 - x_1)^2 > 0$, $A(x_1; x_2) = \frac{-1}{2x_1x_2(x_1+x_2)}$.

Найдем функцию обобщения:

$$\varphi(x) = A(x) = \frac{-1}{2x \cdot x(x+x)} = \frac{-1}{4x^3}. \text{ Итак, } \varphi(x) = \frac{-1}{4x^3}. \varphi(x) \neq 0 \text{ – критических точек нет.}$$

$$\varphi(x) > 0; \frac{-1}{4x^3} > 0; x < 0 \text{ – график функции выпуклый вверх.}$$

$$\varphi(x) < 0; \frac{-1}{4x^3} < 0; x > 0 \text{ – график функции выпуклый вниз.}$$

Итак, график функции $y = x^{-1}$ выпуклый вверх при $x \in (-\infty; 0)$ и выпуклый вниз при $x \in (0; +\infty)$.

11. $y = a^x$, где $a > 0$, $a \neq 1$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Имеем: $\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2} = a^{\frac{x_1+x_2}{2}} - \frac{a^{x_1} + a^{x_2}}{2} = \frac{a^{\frac{x_1+x_2}{2}} \cdot 2 - a^{x_1} - a^{x_2}}{2} = \frac{2a^{\frac{x_1+x_2}{2}} - a^{x_1} - a^{x_2}}{2} = \frac{-\left(\left(a^{\frac{x_1}{2}}\right)^2 - 2a^{\frac{x_1}{2}}a^{\frac{x_2}{2}} + \left(a^{\frac{x_2}{2}}\right)^2\right)}{2} = \frac{-\left(a^{\frac{x_1}{2}} - a^{\frac{x_2}{2}}\right)^2}{2} = \left(a^{\frac{x_1}{2}} - a^{\frac{x_2}{2}}\right)^2 \cdot \left(-\frac{1}{2}\right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2),$

где $B(x_1; x_2) = \left(a^{\frac{x_1}{2}} - a^{\frac{x_2}{2}}\right)^2$, $A(x_1; x_2) = -\frac{1}{2}$.

Функция обобщения $\varphi(x) = -\frac{1}{2} < 0$ – график функции $y = a^x$ выпуклый вниз.

Итак, график функции $y = a^x$ выпуклый вниз при $x \in (-\infty; +\infty)$.

12. $y = \sin x$.

Решение. Пусть $x_2 > x_1$, т. е. $x_2 - x_1 > 0$. Применяя формулу суммы синусов, получим: $\Delta(x_1; x_2) = f\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1)+f(x_2)}{2} = \sin\left(\frac{x_1+x_2}{2}\right) - \frac{\sin(x_1) + \sin(x_2)}{2} = \sin \frac{x_1+x_2}{2} - \sin \cos \frac{x_1-x_2}{2} = \sin \frac{x_1+x_2}{2} \cdot \left(1 - \cos \frac{x_1-x_2}{2}\right) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2),$

где $B(x_1; x_2) = 1 - \cos \frac{x_2-x_1}{2} > 0$, $A(x_1; x_2) = \sin \frac{x_1+x_2}{2}$. Найдем функцию обобщения: $\varphi(x) = A(x) = \sin \frac{x+x}{2} = \sin \frac{2x}{2} = \sin x$. Таким образом, $\varphi(x) = \sin x$.

Найдем промежутки выпуклости графика исходной функции.

$\varphi(x) > 0; \sin x > 0; 2\pi n < x < \pi + 2\pi n, n \in Z$ – график функции $y = \sin x$ выпуклый вверх.

$\varphi(x) < 0; \sin x < 0; -\pi + 2\pi n < x < 2\pi n, n \in Z$ – график функции $y = \sin x$ выпуклый вниз.

$\varphi(x) = 0; \sin x = 0$ при $x = \pi n, n \in Z$ – точки перегиба.

Итак, при $x \in [2\pi n; \pi + 2\pi n], n \in Z$ график выпуклый вверх, а при $x \in [-\pi + 2\pi n; 2\pi n], n \in Z$ – выпуклый вниз.

Ссылки на источники

1. Дворянинов С. В., Розов Н. Х. Некоторые замечания об изучении функций в школе // Математика в школе. – 1994. – № 5.
2. Там же. – С. 28.
3. Гилев В. Г. Об одном методе нахождения промежутков монотонности рациональных функций // Математика в школе. – 1996. – № 2.
4. Гилев В. Г. Исследование рациональных функций на монотонность и экстремумы. – М., 2011. – 90 с.: ил. (Серия «Математика: элективный курс»).
5. Гилев В. Г. Исследование алгебраических функций без использования производной. – М., 2012. – 162 с.: ил. (Серия «Математика: элективный курс»).

Valery Gilev,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods; Ishim State Pedagogical Institute P. P. Ershova; Ishim, Dolgoprudny
Gilev.valery@gmail.com

Research method of elementary functions on monotony and convexity schedule by generalization method

Abstract. The paper solves the problem of elementary functions study on monotony and convexity graphics, without using derivative, but by definition. The solution is the method that is called the method of generalization. The result is the function, which determines the intervals of constant sign intervals of monotonicity and convexity of the graph of original function.

Key words: function, monotonicity, convexity, graphics, research, method of generalization.

References

1. Dvorjaninov, S. V. & Rozov, N. H. (1994) "Nekotorye zamechanija ob izuchenii funkcion v shkole", *Matematika v shkole*, № 5.
2. Ibid., p. 28.
3. Gilev, V. G. (1996) "Ob odnom metode nahozhdenija promezhutkov monotonnosti racional'nyh funkcion", *Matematika v shkole*, № 2.
4. Gilev, V. G. (2011) *Issledovanie racional'nyh funkcion na monotonnost' i jekstremumy*, Moscow, 90 p.: il. (Serija "Matematika: jelektivnyj kurs").
5. Gilev, V. G. (2012) *Issledovanie algebraicheskih funkcion bez ispol'zovanija proizvodnoj*, Moscow, 162 p.: il. (Serija "Matematika: jelektivnyj kurs").

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	04.02.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	06.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	06.02.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Гилев В. Г., 2015

Евченко Ольга Сергеевна,
кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии
ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти
evchenko75@mail.ru



Дискриминация как моральная проблема корпоративных отношений

Аннотация. Дискриминация – специфическая нравственная проблема, актуальная для современных корпоративных отношений. Особенность данной проблемы в том, что она имеет не только правовой, но и моральный характер. Для решения проблемы дискриминации в корпоративных отношениях необходимы этически обоснованные рекомендации и специальные инструменты, которые может предложить корпоративная этика. Например, действенной мерой по предотвращению распространения дискриминации может стать конкретно сформулированный корпоративный кодекс.

Ключевые слова: корпоративная этика, корпоративные отношения, моральные проблемы, дискриминация, виды дискриминации, корпоративный кодекс.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Современные корпоративные отношения чрезвычайно насыщены моральными проблемами. Для их решения необходимы выработка определенных подходов, установление «правил игры», содействующих успешному выполнению профессиональных задач участника корпоративных отношений и согласованию интересов деловой сферы и общества.

Рассматривая проблемы, возникающие в деловых отношениях, Д. Дж. Фритцше считает, что неэтичный подход к решению данных проблем лишает корпорацию выгоды и делает ее менее конкурентоспособной. Так, например, взятки, обман, дискриминация при трудоустройстве создают «острые отрицательные этические проблемы, чреватые финансовыми потерями» [1]. Справедливое трудоустройство позволяет нанимать более квалифицированных сотрудников, правдивая информация о продукте, выпускаемом компанией, вероятно, может снизить прибыль, но сохранит лояльность покупателей и тем самым спрос.

Для решения моральных проблем, возникающих в корпоративных отношениях, корпорации вырабатывают правила, которыми руководствуются служащие в своей деятельности и которые определяют круг обязанностей каждого из них в организации. Чем конкретнее и строже определены эти правила, тем меньше служащие могут себе позволить поступать по своему усмотрению. Можно утверждать, что человек осуществляет свои моральные обязательства перед работодателем путем соблюдения определенных правил и выполнения определенных функций, обусловленных занимаемой им должностью в компании. Иными словами, с большой вероятностью можно сказать, что следование моральным нормам в деловых отношениях способно увеличить эффективность компании, снизив риски и связанные с ними издержки.

Рассмотрим одну из наиболее часто возникающих в корпоративных отношениях моральных проблем – дискриминацию. Особенность данной практической проблемы в том, что она решается не только законодательными мерами (решения некоторых моральных проблем вообще нет в законодательстве, особенно российском), но и мерами этического характера.

Термин «дискриминация» обычно употребляется по отношению к найму работников в осуждающем смысле. 25 июня 1958 г. Международной организацией труда была принята Конвенция № 111 «О дискриминации в области труда и занятий». Данная конвенция содержит определение дискриминации. Так, в широком смысле дискриминация – это «нарушение прав, провозглашенных во Всеобщей декларации прав человека»; в узком – применительно к трудовым отношениям – дискриминация – это «всякое различие, недопущение или предпочтение, проводимое по признаку расы, цвета кожи, пола, религии, политических убеждений, иностранного происхождения или социального происхождения, приводящее к уничтожению или нарушению равенства возможностей или обращения в области труда и занятий» [2].

Поскольку работники имеют право на равное с ними обращение, дискриминация по не связанным с работой признакам аморальна при найме, увольнении и при решении вопроса о премировании, повышении по службе. Это заключение вполне подтверждается утилитаристским подходом. Моральность дискриминационной практики зависит от ее последствий для других лиц и общества в целом. Понятно, что людям, подвергающимся дискриминации, наносится вред. Но получает ли кто-либо пользу от данной ситуации? Люди, получающие должность или повышение по службе, которые они в условиях справедливой конкуренции получить бы не смогли, выгадывают от практики дискриминации. Однако их выгода от ситуации не столь велика, как вред, который наносится дискриминируемому человеку и обществу в целом. Компания, применяющая дискриминацию, не получает особой выгоды, а скорее терпит ущерб от данной практики, так как нанимает и повышает людей, основываясь не на профессиональных качествах человека, а на каких-то других характеристиках (национальная принадлежность, пол и прочее), и, таким образом, скорее всего не приобретает более достойного работника. Обществу в целом тоже причиняется вред, так как систематическая дискриминация создает класс людей, с которыми обращаются несправедливо. Поэтому дискриминация – это безнравственная практика.

Дискриминацию в трудовых отношениях можно разделить на несколько видов. Виды дискриминации мы далее рассмотрим в определенной иерархии (по степени распространенности того или иного вида дискриминации в трудовых отношениях). Также стоит отметить, что проанализированные далее виды дискриминации одинаково характерны как для большинства стран Европы, США, так и для России.

1. Возраст. По количеству отказов в приеме на работу лидирует возраст. Сегодня трудности при приеме на работу испытывают как люди старше 45 лет, так и молодые люди 20–23 лет, только окончившие учебные заведения, без опыта работы.

Большинство объявлений о вакансиях прямо заявляет о приеме на работу определенной возрастной группы – до 40 лет. Логика работодателя вполне понятна, так как считается, что после 40 лет человек работает не так интенсивно, как, например, 30-летний. Сегодня компания если и берет на работу человека старшего возраста, то только с целью сэкономить на заработной плате, так как зачастую выпускники вузов запрашивают зарплату больше, чем работники с опытом, но переступившие определенную возрастную черту. При этом и у молодых людей сразу после окончания учебного заведения шансов получить работу достаточно мало, так как немногие работодатели склонны рисковать, принимая на работу человека без опыта работы. Надо отметить, что данная проблема могла бы достаточно легко решаться при помощи, например, введения срочных трудовых договоров. По российскому Трудовому кодексу срочный трудовой договор заключается только в исключительных случаях, тогда как, например, в США, Канаде по таким договорам работает до 80% населения.

В странах Европы можно встретить так называемую косвенную дискриминацию, когда людям старшего возраста предлагается профессиональное обучение. В Западной Европе почти половина всех трудящихся – это люди старше 50 лет, но в профессиональном обучении участвуют только 15%. Кроме того, косвенная дискриминация проявляется в виде определенных мер, заставляющих работника выходить на пенсию. В 1991–1996 гг. в Великобритании было проведено исследование, которое обнаружило, что в каждой шестой из десяти компаний и организаций принято предлагать работникам старшего возраста уходить на пенсию в более раннем возрасте [3].

Показателен в данном случае другой пример, когда глава компании BBC Марк Томпсон распорядился пригласить на должность ведущей телевизионных выпусков новостей женщину старше 50 лет, объясняя это тем, что у аудитории дикторы данного возраста вызывают больше доверия [4].

2. Пол. Во всем мире второе место в иерархии видов дискриминации занимает дискриминация женщин при приеме на работу и при увольнении. Причина подобной несправедливости в определенных стереотипах относительно сотрудников женского пола, которые сложились у большинства руководителей. Руководители организаций склонны считать, что женщин всегда больше занимают проблемы семьи, нежели карьерные вопросы.

Р. Де Джордж, рассматривая проблему дискриминации, считает, что дискриминация женщин носит прежде всего исторический характер. Еще в XIX – начале XX в. об этой проблеме почти ничего не говорили (если не учитывать в США движения за предоставление женщинам избирательного права), мужчине и женщине за одинаковую работу платили по-разному, так как считалось, что именно мужчина содержит семью, при этом женщины или вообще не работали, или работали неполный рабочий день. Другими словами, каждому платили по его потребностям, и это признавалось справедливым. Но по мере того как все больше женщин стали содержать семьи и стала очевидной разница между оплатой труда одинокой женщины и одинокого мужчины, начало формироваться движение против дискриминации женщин. Женщины стали требовать равной оплаты за равный труд и равные возможности [5].

Несмотря на то что многие европейские страны приняли законодательные меры, направленные на искоренение различных форм дискриминации в трудовых отношениях, дискриминация по признаку пола остается неприятной реальностью. В большинстве европейских стран, США и России отмечается разница в оплате труда женщин и мужчин, кроме того, так называемый «стеклянный потолок» продолжает сдерживать карьерный рост женщин.

По данным исследования, проведенного Центром социально-трудовых прав, в России по половому признаку ущемляются права до 40% женщин [6]. Но стоит отметить, что эти данные весьма приблизительны, так как большинство опрошенных женщин не совсем представляют, что такое половая дискриминация, так как объективных и понятных критериев для определения данного вида дискриминации в нашей стране пока нет.

Но страдают от дискриминации не только женщины. Например, мужчин чаще всего не берут на работу в должности секретаря. Здесь также срабатывает определенный стереотип – если мужчина идет на традиционно женскую должность, значит, что-то не так с его сексуальной ориентацией. А нестандартные сотрудники никому не нужны.

3. Национальность. Сегодня для Европы и США наиболее актуальной является проблема дискриминации по национальному признаку, а также религиозной принадлежности. Развитые страны во всем мире перестали быть мононациональными. Среди европейских стран больше всего проблем с дискриминацией по национальному признаку в Великобритании, Франции, так как после признания независимости

колоний этих стран масса людей начала съезжаться из Индии, Пакистана, Алжира, Туниса и прочих стран в метрополию. Приезжие достаточно быстро получали гражданство в Европе и с юридической точки зрения становились местными, но на практике «чужих» по национальности, имени или фамилии до сих пор до конца не научились считать своими и представители этнических меньшинств испытывают сложности при найме на ту или иную работу. Например, в лондонском офисе ВВС среди сотрудников компании всего лишь 7–8% представителей этнических меньшинств, в то время как эти группы составляют 30% населения Лондона [7].

Несмотря на то что в США очень трепетно относятся к темнокожему населению страны и уже начинают говорить о возникновении так называемой «дискриминации наоборот» (то есть дискриминация по отношению к белым мужчинам), проблемы с афроамериканцами возникают регулярно. Например, несколько темнокожих работников корпорации “Microsoft” обратились в суд с требованием выплатить им компенсацию в размере 5 миллионов долларов за то, что они подвергались дискриминации при приеме на работу, продвижении по службе, премировании. Суд постановил корпорации удовлетворить иск, так как в штате “Microsoft”, составляющем более 20 тысяч человек, лишь 2,6% – афроамериканцы, а из примерно 5 тысяч менеджеров этой компании чернокожие работники составляют всего 1,6% [8].

Кроме того, после событий 11 сентября 2001 г. еще одним объектом дискриминации в США стали мусульмане.

В России жертвами дискриминации по национальному признаку чаще всего становятся мигранты из бывших республик. Это связано не только со сложными процедурами при трудоустройстве, но и со стереотипами работодателей. При этом отказывают работодатели чаще не из националистических соображений, а в связи с тем, что иностранцам доверяют меньше. Но надо отметить, что в некоторых сферах, таких как строительство, неквалифицированный труд, работодатели предпочитают скорее мигранта, так как россиянин за такую же работу потребует более высокую оплату. Кроме того, к сожалению, стоит отметить, что практика приема мигрантов на работу связана также с уклонением от налогов.

Но не только мигранты подвергаются дискриминации, но и наоборот, человеку с русской фамилией на некоторых территориях Российской Федерации довольно сложно устроиться на работу и построить карьеру. Эксперт Московского бюро по правам человека Семен Чарный проводил исследования на эту тему и пришел к выводу, что в национальных республиках России дискриминации подвергаются представители нетитульной нации, то есть с проблемами трудоустройства они сталкиваются в Татарстане, Башкортостане, Якутии, Тыве, Горном Алтае, а также в республиках Северного Кавказа. Эксперт называет это «элитным национализмом»: «В Татарстане около 80% всех государственных должностей занимают представители титульного этноса. В Адыгее своя ситуация: там есть норма, согласно которой местное законодательное собрание избирается пополам из адыгейцев и не адыгейцев, хотя сами адыги составляют 19% от населения республики» [9]. Исследователь отмечает, что причина такой дискриминации чаще всего объясняется особенностями менталитета или личными привязанностями руководителя, который набирает себе сотрудников. Так, например, в этнических республиках, особенно на Кавказе, сильно развиты клановые, родственные отношения, в связи с чем нередко человек с русской фамилией воспринимается как чужак.

4. Вредные привычки. Дискриминация людей с так называемыми вредными привычками становится все более актуальной в трудовых отношениях. Дискриминация курящих сотрудников во многих странах Европы легализована, в России же она пока существует вне закона, однако все чаще пункт «без вредных привычек» можно встретить в

объявлениях о работе. При этом отсутствие вредных привычек – это не жесткое требование, а скорее пожелание работодателя, которое в большей степени зависит или от личности руководителя, или от корпоративной культуры конкретной компании.

Некоторые исследователи в дискриминации курящих сотрудников склонны видеть определенный стереотип – курящего человека чаще всего считают разгильдяем, кроме того, работодатель не заинтересован в оплате бесконечных перекуров своих сотрудников. Специалисты утверждают, что некурящие работники гораздо эффективнее и приносят компании больше пользы. Проведенные многочисленные исследования показывают, что курящие сотрудники работают в среднем на 30 минут меньше, чем некурящие.

Отказ в приеме на работу по причине курения можно назвать дискриминацией. Но руководитель имеет право запретить курение на рабочем месте вне специально отведенных для этого мест, при этом в компании должны быть оборудованы места для курения согласно Федеральному закону «Об ограничении курения табака».

5. Внешность. Дискриминация по внешним данным распространена не так широко, однако в последнее время работодатели все чаще устанавливают некоторые внешние критерии по отношению к соискателям работы. Эксперты считают, что данное отношение нельзя назвать дискриминацией в чистом виде. Требование к внешности может быть объективным, например, продавцы элитных товаров должны выглядеть соответственно уровню продаваемого товара. Таким образом, если должность сотрудника связана с коммуникацией и представлением фирмы, а его внешний вид не вызывает положительных эмоций, то это может нанести ущерб имиджу всей компании.

6. Необычные требования. Сегодня также можно встретить такие виды дискриминации, как проживание в определенном районе города (это требование к соискателю работы чаще всего предъявляется в больших городах, для которых актуальны автомобильные пробки), форма обучения (некоторые работодатели предпочитают брать на работу выпускников дневной формы обучения, считая, что они более работоспособны, усидчивы, внимательны). Эти требования нельзя назвать моральными, но, по крайней мере, они достаточно целесообразны.

Но встречаются работодатели, доходящие в своих требованиях к нанимаемому персоналу до абсурда. Например, причиной отказа в работе может стать знак Зодиака (в одной крупной компании в подборе кандидата участвовал астролог) или психологическое тестирование, которое проходит соискатель на определенную должность (работодатели начали предъявлять повышенные требования к личностным качествам соискателей, с этой целью привлекая к отбору психологов и психологические тесты. Но проблема в том, что у психологов не всегда хватает навыков для того, чтобы правильно оценить результаты теста, и вполне подходящий на должность сотрудник может быть отсеян).

Факт дискриминации достаточно сложно обнаружить и доказать, так как дискриминация нередко имеет завуалированный характер. В связи с этим специалисты затрудняются выявить истинные размеры дискриминации в трудовых отношениях. Одно бесспорно: это самая распространенная правовая и моральная проблема в сфере трудовых отношений. И если при приеме на работу сотрудника те или иные предпочтения работодателя дискриминацией назвать достаточно трудно, так как работодатель и сотрудник до заключения трудового договора не состоят в трудовых отношениях, то указывать в объявлении о вакансии на должность предпочтение человека определенного пола или национальности незаконно.

С разнообразными проявлениями дискриминации в большинстве стран ведется постоянная борьба. Создаются нормативно-правовые акты, запрещающие проявление различных видов дискриминации. В России это, прежде всего, статья 3 Трудового кодекса РФ, запрещающая дискриминацию в сфере труда. Данная статья закона основана

на статье 19 Конституции РФ, закрепляющей «равенство прав и свобод человека и гражданина и запрещающей любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности» [10].

Человек, нанимающийся на работу, должен знать, что, согласно части 4 статьи 3 Трудового Кодекса РФ (далее – ТК РФ), работодатель имеет право отказать в приеме на работу соискателю только по причине несоответствия его профессиональных и деловых качеств. При этом работодатель должен указать причину отказа, а в соответствии с частью 5 статьи 3 ТК РФ по требованию соискателя работы причина должна быть изложена в письменной форме. Если человек подвергается дискриминации при приеме на работу или при увольнении, то он, согласно части 4 указанной статьи ТК РФ, имеет право обратиться в суд с заявлением о восстановлении нарушенных прав, возмещении материального вреда и компенсации морального вреда. Вышеназванные правовые нормы позволяют в условиях рыночных отношений некоторым образом обеспечить государственные гарантии защиты права граждан на труд.

Несмотря на то что дискриминация запрещена законом, одних только правовых актов для искоренения данной проблемы недостаточно, борьба с дискриминацией осложняется устойчивым характером общественных традиций, нравов, предубеждений. Дискриминация – это не только правовая, но и социальная и моральная проблема. Р. Де Джордж в своей работе описывает определенные меры, которые предпринимает общество США для решения проблемы дискриминации: 1) Изменение социальных структур. Де Джордж считает, что дискриминация является не только проблемой отдельных лиц, классов или групп, она относится ко всем членам общества. Первым шагом в решении проблем дискриминации является повышение сознательности рядового гражданина и людей, занимающихся бизнесом. Решать эту проблему должно не только законодательство, так как оно не может изменить психологию людей и их привычки. Общество изменяется медленно, под постоянным давлением как объединений национальных меньшинств и женских организаций, так и отдельных лиц, отстаивающих свои права, борющихся против дискриминации [11]. 2) Равные возможности для занятости. Начиная с 1963 г. Конгресс США принимает ряд законов, содержащих попытки реализовать право каждого человека на равное обращение в сфере занятости. В действительности одни только законы не могут обеспечить равные возможности для всех, но они являются определенным стимулом, чтобы не практиковать дискриминацию, и предоставляют право подвергающимся дискриминации обжаловать незаконные действия [12]. Например, до введения законов о равных возможностях занятости было принято публиковать объявления о вакансиях в двух колонках с пометками «мужчины» или «женщины». Теперь это не практикуется, так как в большинстве работ нет ничего такого, что требовало бы принадлежности работника к определенному полу. С моральной точки зрения равные возможности представляют собой моральное право для всех людей. Они нашли воплощение в принципах справедливости, разработанных Дж. Ролзом. 3) Позитивные меры. Предлагается вводить так называемые позитивные меры, обеспечивающие членам тех групп, которые прежде подвергались дискриминации, такие условия, при которых общество не смогло бы игнорировать их интересы. 4) Практика преференциального найма, то есть предпочтительного найма на работу, выдвижения на ответственные посты женщин или представителей национальных меньшинств [13]. Таким образом, Де Джордж особо подчеркивает, что очень важно, чтобы решение проблемы дискриминации волновало не только людей, подвергающихся дискриминации, но и все общество.

Для решения и предотвращения данной проблемы ведущие мировые корпорации вводят в свои кодексы пункты, запрещающие различные виды дискриминации.

Анализируя тексты кодексов, можно сделать вывод, что проблема дискриминации актуальна для большинства российских, зарубежных и транснациональных корпораций. При этом если российские компании лишь упоминают в своих кодексах о данной проблеме (например, пункт, касающийся запрещения дискриминации UC RUSAL, звучит следующим образом: «Мы уважаем личную свободу, права и достоинство человека, относимся к сотрудникам с доверием и предоставляем каждому равные возможности. Мы не допускаем любые формы дискриминации или притеснения на рабочем месте и поведения, которое рассматривалось бы как оскорбительное и неприемлемое большинством людей» [14]), то крупные зарубежные (особенно транснациональные) корпорации не только обозначают недопущение дискриминации, но и подробно перечисляют группы лиц, в отношении которых дискриминация запрещена. Например, тема равных возможностей, недопущения дискриминации актуальна для компании “Procter & Gamble”: «“P&G” ожидает, что при приеме на работу каждый сотрудник будет поддерживать Компанию в стремлении создать равные условия для всех кандидатов. “P&G” берет на себя обязательство соблюдать все действующие законы и правила в отношении равных возможностей при приеме на работу, недопущении дискриминации и соблюдения иных положений трудового законодательства. Для успеха своей деятельности “P&G” считает необходимым, и это является нашей политикой, создавать на своих предприятиях моральный климат, который полностью исключил бы не только дискриминацию, но и любые преследования или запугивание по причине расы, цвета кожи, религии, пола, возраста, национального происхождения, гражданства, сексуальных склонностей или физической неполноценности. Непременным условием работы каждого сотрудника в Компании является недопущение подобного поведения. При нарушении этого правила принимаются строгие дисциплинарные меры воздействия, вплоть до увольнения» [15].

Ссылки на источники

1. Фритцше Д. Дж. Этика бизнеса. Глобальная и управленческая перспектива (Business Ethics: A Global and Managerial Perspective). – М.: Олимп-Бизнес, 2002. (Серия: Библиотека «Тройки Диалог»).
2. Конвенция № 111. О дискриминации в области труда и занятий // Сайт Организации Объединенных наций. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/labour.shtml.
3. Дискриминация в сфере труда: состояние дел в Европе // Субрегиональное бюро МОТ в Москве. – URL: <http://ilo.ru/news/200305/docs/DiscrimEuropeRUS.pdf>.
4. BBC ищет ведущую старше 50 лет // Труд. – 2009. – 25 сент. – URL: http://www.trud.ru/article/25-09-2009/229427_vvs_ischet_veduschuju_starshe_50.html
5. Де Джордж Р. Т. Деловая этика: в 2 т. – СПб.; М., 2001. – С. 708–709.
6. Зайниев А. Миллиард за дискриминацию // Труд. – 2010. – 08 дек. – URL: http://www.trud.ru/article/08-12-2010/255414_milliard_za_diskriminatsiju.html.
7. Курцев А. В США не любят мусульман, а в Европе – африканцев // Труд. – 2010. – 19 февр. – URL: http://www.trud.ru/article/19-02-2010/236835_v_ssha_ne_ljubjat_musulman_a_v_evrope_afrikantsev.html.
8. Там же.
9. Евсеева Е. Работа для русских // Труд. – 2010. – 19 февр. – URL: http://www.trud.ru/article/19-02-2010/236828_rabota_dlja_russkix.html.
10. Конституция РФ. Ст. 19. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». – URL: http://www.consultant.ru/popular/krf/14_1.html#p88.
11. Де Джордж Р. Т. Указ. соч. – С. 714–715.
12. Там же. – С. 719–720.
13. Там же. – С. 723–747.
14. Кодекс корпоративной этики UC RUSAL GROUP // Официальный сайт компании «РУСАЛ». – URL: <http://www.rusal.ru/index.php?lang=rus&topic=4&subtopic=312>.
15. Официальный сайт компании “Procter & Gamble” – “P&G” (США). – URL: www.procterandgamble.ru.

Olga Evchenko,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the chair of History and Philosophy, Togliatti State University, Togliatti
evchenko75@mail.ru

Discrimination as the moral issue of corporate relations

Abstract. Discrimination is the specific moral issue, topical for present-day corporate relations. The peculiarity of the problem is that it has not only the legal nature, but also moral character. Recommendations and special tools of corporate ethics can solve the problem of discrimination in corporate relations. For example, effective measure for discrimination prevention can be specifically formulated corporate code.

Key words: corporate ethics, corporate relations, moral issues, discrimination, types of discrimination, corporate code.

References

1. Fritcshe, D. Dzh. (2002) *Jetika biznesa. Global'naja i upravlencheskaja perspektiva (Business Ethics: A Global and Managerial Perspective)*, Olimp-Biznes, Moscow (Serija: Biblioteka "Trojki Dialog") (in Russian).
2. "Konvencija № 111. O diskriminacii v oblasti truda i zanjatij", *Sajt Organizacii Ob#edinennyh nacij*. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/labour.shtml (in Russian).
3. "Diskriminacija v sfere truda: sostojanie del v Evrope", *Subregional'noe bjuro MOT v Moskve*. Available at: <http://ilo.ru/news/200305/docs/DiscrimEuropeRUS.pdf> (in Russian).
4. (2009) "BBC ishhet vedushhiju starshe 50 let", *Trud*, 25 sent. Available at: http://www.trud.ru/article/25-09-2009/229427_vvs_ishchet_veduschuju_starshe_50.html (in Russian)
5. De Dzhordzh, R. T. (2001) *Delovaja jetika: v 2 t.*, St. Petersburg; Moscow, pp. 708–709 (in Russian).
6. Zajniev, A. (2010) "Milliard za diskriminaciju", *Trud*, 08 dek. Available at: http://www.trud.ru/article/08-12-2010/255414_milliard_za_diskriminatsiju.html (in Russian).
7. Kurcev, A. (2010) "V SShA ne ljubjat musul'man, a v Evrope – afrikancev", *Trud*, 19 fevr. Available at: http://www.trud.ru/article/19-02-2010/236835_v_ssh_a_ne_ljubjat_musulman_a_v_evrope_afrikantsev.html (in Russian).
8. Ibid.
9. Evseeva, E. (2010) "Rabota dlja russkikh", *Trud*, 19 fevr. Available at: http://www.trud.ru/article/19-02-2010/236828_rabota_dlja_russkix.html (in Russian).
10. *Konstitucija RF. St. 19*. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tant Pljus" Available at: http://www.consultant.ru/popular/tkrf/14_1.html#p88 (in Russian).
11. De Dzhordzh, R. T. (2001) Op. cit., pp. 714–715.
12. Ibid., pp. 719–720.
13. Ibid., pp. 723–747.
14. "Kodeks korporativnoj jetiki UC RUSAL GROUP", *Oficial'nyj sajt kompanii "RUSAL"*. Available at: <http://www.rusal.ru/index.php?lang=rus&topic=4&subtopic=312> (in Russian).
15. Oficial'nyj sajt kompanii "Procter & Gamble" – "P&G" (SShA). Available at: www.procterandgamble.ru (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	30.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	02.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	02.02.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Евченко О. С., 2015

Локтева Юлия Юрьевна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи

miridian2010@rambler.ru



Лексиконы англоязычных маргинальных субкультур

Аннотация. В статье рассмотрены особенности лексикона маргинальных субкультур деклассированных элементов общества в двух ведущих англоязычных странах – Великобритании и США, а также англоязычный маргинальный социум, соответствующая ему субкультура и психологическая составляющая данного аспекта. Проанализированы социолингвистические особенности формирования и функционирования социолектных лексиконов маргинальных субкультур в ареально-социолектной дифференциации. На основе проведенного исследования автором предлагается выделить социолингвистический потенциал вербальной лингвокреативной деятельности носителей лексикона маргинальных субкультур в аспектах ареально-геолектной и историко-психологической дифференциации.

Ключевые слова: деклассированные элементы, субкультура, сленг, бродяга, лингвокреативный, социолингвистика, лексикон, маргинальный, терминология, геолект, лингвистика, культура, социолект, дифференциация, социолектизм, социум.

Раздел: (05) филология; искусствоведение; культурология.

В современной отечественном и зарубежном общем и германском языкознании, антропологической лингвокультурологии, социолингвистике, этнолингвистике, психолингвистике, лингвоэкологии, теории языка, а также в ряде смежных более частных междисциплинарных социально-лингвистических наук, изучающих взаимодействие общества, языка и мышления, заложена фундаментальная общетеоретическая база для изучения субстандартных, или просторечных*, лексиконов различных субъязыков, социолектов и субкультур, включая девиантно-маргинальные и контркультуры, лексиконов, в которых эта взаимосвязь весьма оперативно и адекватно вербализуется, объективно раскрывая лингвокреативный потенциал их носителей, которые в своих лексикофразеологических инновациях демонстрируют свое отношение к языку, партнеру по общению и всей экстралингвистической действительности.

Вместе с тем лексиконы маргинальных субкультур деклассированных элементов общества в двух ведущих англоязычных странах – Великобритании и США – не получили еще комплексного и детального описания с позиций не только лингвокультурологии, что весьма неожиданно, но и социолектологии и даже социолексикологии, что также не совсем оправданно, поскольку две последние науки уже полностью оформились в самостоятельные отрасли языкознания [1]. Все это обусловило **выбор** и основную **социолектологическую специфику** нашего исследования данных субстандартных лексиконов. Заметим здесь, что социолектологическое исследование

* Термины «субстандарт», «просторечие» и производные от них используются как полные синонимы; первый (преимущественно) для англоязычных и, шире, для иноязычных, а второй – для русскоязычных сущностей – всех языковых форм и их единиц на всех лингвистических уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и дискурсивном.

субстандартных лексиконов маргинальных субкультур деклассированных элементов уже по содержанию выделенных нами терминов предполагает сочетание не только частной социолектологии и лингвокультурологии, но и общей лингвистики с социологией, культурологией, психологией, страноведением и экологией языка.

В связи с этим отметим, что ни в отечественной, ни в зарубежной лингвистике нет однозначного и общепринятого научного термина для обозначения этих субстандартных лексиконов, нет и устоявшихся определений ни данной субстандартной языковой формы, ни того социума и субкультуры, ни их представителей, социально-речевое общение которых обслуживается просторечным лексиконом этого маргинально-субкультурного социолекта. В российской социологии, социолингвистике, лингвокультурологии и других названных выше науках эта субкультура и субкультурный социум, а также их члены обозначаются таким оценочным наименованием, как «*бродяги*», или еще более сниженными – «*бомжи*», ранее, «*бичи*», а в историческом плане – *босяки*. В американских и британских социально-лингвистических науках – такими стандартными терминами, как “vagrants” и “vagabonds”, а также менее стандартными – “tramps”, “hoboes”, “bums” и другими литературными и жаргонными (например, *lumberjacks*) наименованиями. А общий термин «маргинальность» обозначает промежуточность или «пограничность» положения или нахождения индивида как личности между различными социальными группами [2].

Ведущие ареально-социолектные формы мегалексикона маргинальной субкультуры деклассированных элементов англоязычного общества

- Британская – **demi-doss** – a penny bed (vagrants`).
- Американская – **banjo** – a shovel (tramps`term).
- Канадская – **hit the hay** – to go to bed (tramps`).
- Индийская – **box-wallah** – a native pedlar, itinerant.
- Австралийская – **bender** – a lazy (tramp).
- Новозеландская – **go a binder** – to eat a meal (tramps`).
- Южноафриканская – **bok** – a girl.

Актуальность данной проблемы обусловлена следующими факторами: объективной общегуманитарной насущностью, очевидной социально-экономической и политико-идеологической важностью и явной общественной востребованностью изучения англоязычных лексиконов маргинальных субкультур деклассированных элементов, которые, как сами субкультуры и их носители, так и их лексиконы, исторические преследовались, часто насильно искоренялись и в целом не одобрялись государством, не замечались властью и элитой и отвергались или негативно воспринимались «приличным» обществом в Великобритании в XIV–XX вв. и в США в XVIII–XX вв. и до сих пор не нашли признания и понимания как национальной проблемы и реальной помощи в ее разрешении в социальном и языковом отношении. А также несомненной научной лингвистической, лингвоантропологической, социопсихолингвистической и эколингвистической своевременностью и значимостью изучения функциональной и номинативной сущности лексиконов англоязычных маргинальных субкультур деклассированных элементов с позиций социолектологии и с участием лингвокультурологии; это обусловлено тем, что данные лексиконы бытуют в английском языке весь период его национального существования в Великобритании и США и в других англоязычных странах, обслуживая в качестве социально-коммуникативной системы (СКС) речевое общение весьма значительных и социально подвижных маргинально-девиантных социумов, представители которых живут на грани или выживают за гранью «цивилизованного» общества и официальной культуры.

В центре внимания – маргинально-субкультурная номинативно-креативная деятельность человека, находящегося на периферии общественной жизни, для выявления особенностей просторечной лексико-фразеологической деривации в периферийных пластах вокабуляра ведущих вариантов полинационального английского языка, для установления тенденций развития и обогащения его субстандартной лексической системы.

DEATH DRINKER *noun* a vagrant alcoholic UK, 2000 [3]. Этот социолектизм вошел в обиход деклассированных элементов Британии как сленгизм в значении «бродяга-алкоголик» в 2000-м и бытует в этом статусе и значении по настоящее время, что отмечено темпорально-исторической пометой в терминах данного года, а также датой издания словаря.

HAROLD RAMP, HAROLD *n* British a rhyming slang term for a tramp or homeless person, popular since 2000. The proper name seems to be an invention for the purposes of the rhyme. [4]. Данный социолектизм вошел в обиход деклассированных элементов Великобритании как рифмованный сленгизм (rhyming slang) в значении «бродяга, бомж» после 2000 г. и бытует там в этом статусе и значении по настоящее время, что отмечено темпорально-исторической пометой в терминах данного года, а также датой издания словаря.

Специальную теоретическую базу составляют *доказанные в современном отечественном языкознании и зарубежной лингвистике научные положения*, содержащиеся в трудах известных ученых по следующим аспектам проводимого анализа: 1) в области *социолингвистики* и *этнолингвистики* мы опираемся на труды таких языковедов: Аюпова, 2000; Беликов, Крысин, 2001; Белл, 1980; Бондалетов, 1987; Герд, 2005; Дешериев, 1977; Коровушкин, 2007аб, 2010бв; Лабов, 1975; Мечковская, 1994; Никольский, 1976; Туманян, 1985. Англоязычная маргинальная субкультура деклассированных элементов общества в Великобритании и США представляет собой специфическую для каждой страны систему ценностей, традиций, норм и форм поведения, свойственных двум своеобразно исторически сложившимся и по-разному терминологически именуемым и корпоративно-структурированным социумам деклассированных индивидов общества, которые в этих странах исключены или самоисключились, в значительной степени из существующей в данном обществе и в данное время привычной среды их нормального обитания, из общенародного образа жизни, из общепринятого этносоциокультурного пространства, из сферы легальной профессиональной или корпоративной деятельности и вытеснены на обочину действующего, часто навязываемого официального порядка вещей, оторваны от своего прежнего социально-бытового окружения, лишены своего прежнего законного и постоянного места жительства и сделавшие бродяжничество, попрошайничество и мелкое воровство своим основным, но не единственным, жизнеобеспечивающим и субкультурно признанным асоциальным и иногда антисоциальным занятием на уровне своеобразной «профессии», и обладают своими субстандартными социолектными лексиконами.

Возникновению субкультур, включая маргинальные, способствуют такие факторы, как инновация, ритуализм, ретритизм (одновременное отвержение и целей, и средств общества, присущее деклассированным элементам – бродягам, наркоманам и т. п.), бунт как тотальное отрицание старой идеологии, но ведущее к формированию новой. Социокультурный статус маргинальных субкультур может определяться их нахождением на окраинах господствующих социокультурных систем и пересечением с каждой из них. В маргинальных субкультурах явно выражено присутствие таких норм и стандартов, которые отличны от официально признанных и одобренных, что может порождать их неприятие и отторжение со стороны доминирующей культуры [5].

Социолект маргинальной субкультуры деклассированных элементов общества в Великобритании и США рассматривается как форма существования полинационального английского языка или его национального варианта в Великобритании и США, которая

сложилась исторически в соответствующих государствах, относительно устойчива во времени, имеет присущую ей систему социолингвистических норм, главным образом, субстандартных, закреплена в функциональном и понятийном планах за известным социально-корпоративным социумом деклассированных элементов данного общества и соответствующей ему маргинальной субкультурой, которая может также проявлять черты девиантных и контркультур, формы, которая может быть полуавтономной или неавтономной, имеет специфическую субстандартную лексико-фразеологическую систему, где составляющие ее единицы – слова и фразеологизмы – представляют собой организованный лексикон, который может характеризоваться некоторой этнизированной и локализованностью, а также непостоянным инвентарем (вкраплениями в живую речь) фонетических, морфологических, синтаксических и семантических отклонений от литературной нормы, которые составляют внелитературное просторечие, присущи малообразованным людям и обусловлены широким спектром социолингвистических характеристик (национально-расовыми и социально-демографическими – происхождение, пол, возраст, образование, профессия, занятие, конфессия, семейный статус) деклассированных элементов как носителей данного социолекта и субкультуры со всеми присущими ей атрибутами, отличающими ее от доминантной культуры общества.

Субстандартный лексикон социолекта англоязычной маргинальной субкультуры деклассированных элементов как Великобритании, так и США – это относительно полуавтономная или преимущественно неавтономная полуэкзистенциальная форма полинационального английского языка или его национального варианта в Великобритании и США, форма, представляющая собой иерархически структурированную субстандартную лексико-фразеологическую систему, элементы которой – слова и фразеологизмы (низкие коллоквиализмы, сленгизмы, профессионально-корпоративные жаргонизмы, вульгаризмы и арготизмы/кэнтизмы) – функционально (иногда в эзотерической функции кода или пароля) и понятийно (обязательно отражая присущую данному социуму систему понятий и ценностей) соотнесены с соответствующим маргинально-субкультурным социумом деклассированных индивидов данного общества и носителей соответствующего языка (преимущественно национального и государственного и иногда языка национальных меньшинств или этнодиаспор), обладают социально-стилистической и этико-стилистической сниженностью и инвективностью различных степеней интенсивности и разнообразного качества (от шутливо-иронической и фамильярно-насмешливой до уничижительно-пейоративной, бранной и вульгарной-табу), социально-корпоративной маркированностью, отражающей маргинально-субкультурную специфику и стратификацию данного деклассированного социума, который, как и обслуживающий его маргинально-субкультурный лексикон, может иметь некоторую локализованность, этнизированность и этнолокализованность.

В социолингвистическом плане англоязычный субстандартный лексикон социолекта маргинальной субкультуры деклассированных элементов проявляет ареально-территориальную, локально-территориальную, темпорально-историческую и профессионально-корпоративную дифференциацию. Он функционирует в семи основных ареальных формах, соотнесенных с соответствующими национальными вариантами полинационального английского языка, проявляя межареальную мобильность.

В темпорально-историческом плане вариативность лексикона маргинальных субкультур деклассированных элементов общества в социально-коммуникативной системе английского языка в Великобритании и США соответствующих национальных периодов суммарно реализуется в трех основных социолингвистических позициях:

1) в дифференциации ЛМСДЭО БА и АА по времени входа составляющих их социолектизм в речевой репертуар данных социумов деклассированных элементов общества;

2) в протяженности периода функционирования маргинально-субкультурных социолектизмов в социально-речевом обиходе этих социумов;

3) во времени выхода этих социолектизмов из употребления данного социума. Все это раскрывает темпорально-историческую мобильность социолектизмов в сфере социально-коммуникативной системы английского языка БА и АА и свидетельствует о социолингвистической специфике вербальной лингвокреативной деятельности носителей лексикона маргинальных субкультур деклассированных элементов общества БА и АА в этих аспектах.

Темпорально-историческая мобильность ЛМСДЭО АА

Век \ Срок	XVIII			XIX			XX			XXI
	Н	С	К	Н	С	К	Н	С	К	Н
<10 л.					+	+	+	+	+	+
>10 л.			+			+	+	+	+	
≅1 в.						+	+			
>1 в.			+			+				
≅1,5 в.				+	+					
>1,5 в.				+						
≅2 в.			+							
≅2,5 в.			+							

Локально-территориальная вариативность социолектизмов в американском лексиконе маргинальной субкультуры деклассированных элементов имеет следующие направления: территориально-железнодорожная дифференциация по направлениям железной дороги и локалектная дифференциация по крупным городам.

Локально-территориальная вариативность социолектизмов в американском лексиконе маргинальной субкультуры деклассированных элементов осуществляется по направлениям железных дорог и географическим регионам (северный, западный, западное побережье, юго-западный, Великие озера), а также по штатам (Калифорния, Коннектикут, Луизиана, Невада, Нью-Йорк, Пенсильвания, Техас, Юта).

В этом проявляется социолингвистический потенциал вербальной лингвокреативной деятельности носителей лексикона маргинальных субкультур деклассированных элементов общества БА и АА в аспектах ареально-геолектной и историко-психологической дифференциации.

Ссылки на источники

1. Коровушкин В. П. Общепросторечные характеристики военных жаргонизмов (опыт социолектологического описания) // Введение в изучение англоязычного военного жаргона. – Ч. II. – Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989б. – 159 с.
2. Волков Ю. Г., Мостовая И. В. Социология: учеб. для вузов / под ред. проф. В. И. Добренькова. – М.: Гардарики, 2001. – 432 с.
3. Partridge E. The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English / ed. by T. Dalzell and T. Victor. – Routledge, 2008. – XVIII, 721 p.
4. Thorne T. Dictionary of contemporary slang. – Third Edition. – London: A & C Black Publishers Ltd., 2007. – XVIII, 494 p.
5. Культурология. XX век: энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. и сост. С. Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 907 с. – URL: yanko.lib.ru/books/encycl/cultXXall1&2volumes.htm

Yulia Lokteva,

Candidate of Philological Sciences, senior lecturer at the chair of Humanities, International Innovation University, Sochi

meridian.2010@rambler.ru

Lexicons of english-speaking marginal subcultures

Abstract. In the paper lexical features of marginal declassified elements subcultures society elements are considered in two leading English-speaking countries – Great Britain and the USA, and also English-speaking marginal society, the subculture corresponding to it and a psychological component of this aspect. Sociolinguistic features of formation and functioning the sociolect lexicons of marginal subcultures in an areal sociolect differentiation. On the basis of the conducted research it is offered to allocate the sociolinguistic potential of verbal lingocreative activity of a lexicon of marginal subcultures users in aspects of areal geoelect-historical and psychological differentiation.

Key words: declassified elements, subculture, slang, hobo, lingocreative, sociolinguistic, lexicon, marginal, terminology, geoelect, linguistics, culture, sociolect, differentiation, sociolectism, society.

References

1. Korovushkin, V. P. (1989b) "Obshheprostorechnye karakteristiki voennyh zhargonizmov (opyt sociolektologicheskogo opisanija)", *Vvedenie v izuchenie anglojazychnogo voennogo zhargona*, ch. II, ChVVIURJe, Cherepovec, 159 p. (in Russian).
2. Volkov, Ju. G., Mostovaja, I. V. & Dobren'kov, V. I. (ed.) (2001) *Sociologija: ucheb. dlja vuzov*, Gardariki, Moscow, 432 p. (in Russian).
3. Partridge, E., (2008) *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*, XVIII, 721 p. (in English).
4. Thorne, T. (2007) *Dictionary of contemporary slang*, Third Edition, London: A & C Black Publishers Ltd., XVIII, 494 p. (in English).
5. Levit, S. Ja. (ed.) (1998) *Kul'turologija. XX vek: jenciklopedija: v 2 t.*, Universitetskaja kniga, St. Petersburg, 907 p. Available at: yanko.lib.ru/books/encycl/cultXXall1&2volumes.htm (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	02.02.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	05.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	05.02.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Локтева Ю. Ю., 2015

Николаев Николай Олегович,
доцент кафедры огневой тактико-специальной подготовки и оперативного планирования ФГКОУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ», г. Тюмень



Бакулин Николай Петрович,
преподаватель кафедры огневой тактико-специальной подготовки и оперативного планирования ФГКОУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ», соискатель, г. Тюмень
bakullin@mail.ru

Входное тестирование практических навыков водителей оперативных автомашин категории «В»

Аннотация. Статья посвящена вопросам методики проверки профессиональных навыков владения оперативным транспортным средством категории «В» у водителей-сотрудников силовых структур. Рассматриваемая методика проверки практических умений позволяет в сжатые временные рамки (за один академический час) выявить индивидуальный уровень подготовки у слушателей в составе учебной группы до 20 человек.

Ключевые слова: водительское мастерство, водительская надежность, тестирование практических навыков управления транспортным средством.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В настоящее время современная правотворческая деятельность в области безопасности дорожного движения направлена на жесткое соблюдение транспортной дисциплины и формирование единой системы правовых норм для обеспечения безопасности дорожного движения [1]. Для реализации функции транспортной дисциплины сотрудник, управляющий оперативным мощным транспортным средством с установленными специальными устройствами, должен быть профессионально надежным.

С данной целью, согласно постановлению правительства Российской Федерации № 876 от 15 декабря 2007 г. [2], к управлению транспортными средствами, оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов, допускаются водители, прошедшие переподготовку. Первым шагом в процессе переподготовки является входной контроль, теоретический (на знание ПДД) и практический (навыки управления автомобилем).

Цель тестирования – изучение уровня водительского мастерства конкретного сотрудника для определения методики обучения с целью повышения уровня водителя.

Задачи тестирования:

1. Соблюдая правила безопасности, оценить уровень мастерства водителя.
2. Используя низкие скорости движения – 20–30 км/ч, оценить профессиональную надежность водителя с использованием заднеприводного и переднеприводного автотранспорта.

Методика тестирования

Критерии оценки зависят от полноты и правильности выполнения упражнений.

Выделяется три типа водителя:

- Новичок, набравший 120–149 баллов.

- Уверенный водитель, набравший 150–179 баллов.
- Опытный водитель, набравший 180–200 баллов.

Тестирование производится на легковых автомобилях категории «В» отечественного или импортного производства, к примеру ВАЗ-2107, ВАЗ-2114. Оба автомобиля на момент тестирования личного состава находятся в технически исправном состоянии. Тестирование осуществляется при нахождении инструктора вне автомобиля на площадке автодрома. Для обеспечения безопасности площадка огорожена, имеет размеры 60*60 метров, асфальтовое покрытие без внешних загрязнений. У инструктора находятся радиостанция с позывными экипажа, свисток для подачи экстренных сигналов и световозвращающий жезл. В учебной автомашине на передних сидениях находятся два сотрудника полиции. Оба имеют водительское удостоверение категории «В», полученное согласно требованиям статьи 26 ФЗ-196 от 10 октября 1995 г. [3], по состоянию здоровья годны для прохождения службы в строевых подразделениях МВД России. Экипировка экипажа: форменное обмундирование, средства бронезащиты, а именно бронезилет наружного ношения ГОСТ Р 50744-95 «Класс защиты 5» [4]. Пассажир, находящийся на переднем сидении, имеет радиостанцию для связи с инструктором. Оба сотрудника имеют при себе кобуру закрытого типа с закрепленной на кобуре протиркой пистолета «ПМ», уложенным ремешком, соединенным с рукоятью огнестрельного оружия.

Каждое упражнение оценивается в 10 баллов. Всего тестирование насчитывает 5 упражнений:

Упражнение 1. Парковка задним ходом.

Упражнение 2. Змейка.

Упражнение 3. Разворот (въезд во «дворик»).

Упражнение 4. Въезд в бокс.

Упражнение 5. Въезд на эстакаду.

Слушатель выполняет комплекс упражнений последовательно сначала на заднеприводном автомобиле, далее на переднеприводном автомобиле.

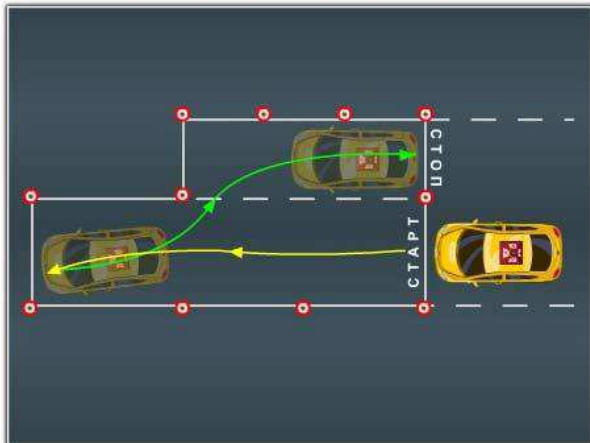
Список штрафных баллов:

- Нарушение техники безопасности, неграмотное использование пассивных средств безопасности – 15 баллов.
- Наезд на веху стержневую с окрашенными в красно-белый цвет чередующимися полосами, имитирующими часть дороги, с последующим ее падением – 10 баллов.
- Выезд за пределы ограниченного пространства, вех стержневых, окрашенных в красно-белый цвет чередующимися полосами, имитирующими часть дороги, парковочного пространства – 10 баллов.
- Наезд на веху стержневую с окрашенными в красно-белый цвет чередующимися полосами, имитирующими часть дороги, с последующим изменением ее положения – 5 баллов.

Тестирование навыков маневрирования в ограниченных проездах на автодроме

Упражнение 1. Парковка задним ходом

Упражнение выполняется на площадке с установленными на ней вехами стержневыми, окрашенными в красно-белый цвет чередующимися полосами, имитирующими часть дороги с пространством для парковки, которое располагается справа по ходу движения. Слушатель совершает движение на первой передаче прямо до конца дорожного полотна, после чего, переключившись на заднюю передачу, выполняет парковку с заездом в правый карман параллельно основному дорожному полотну площадки. В процессе движения слушатель активно пользуется зеркалом заднего вида.



Фиксируемые ошибки

Выезд за пределы площадки.

Касание столбиков.

Неправильная последовательность действий при выполнении парковки.

Упражнение заканчивается остановкой автомобиля в предполагаемом итоговом положении на парковке.

Примерное время выполнения упражнения 30 секунд.

Методические рекомендации

Постановка автомобиля на стоянку между машинами задним ходом. При постановке

автомобиля на стоянку задним ходом необходимо проехать вперед и остановить автомобиль параллельно объезжаемому автомобилю с интервалом 0,5–0,8 м.

Включить заднюю передачу и, тронувшись, быстро повернуть рулевое колесо вправо до упора, не выпуская правую сторону автомобиля. Поворот рулевого колеса влево выполняется с расчетом на беспрепятственное прохождение передней части автомобиля.

Полная остановка выполняется после того, как автомобиль занимает положение, параллельное линии ограничителей справа.

Необходимо следить за прохождением правого переднего крыла около заднего бампера объезжаемого автомобиля. Если правое крыло автомобиля слушателя прошло беспрепятственно, то следует быстро вернуть рулевое колесо в нейтральное положение.

Упражнение 2. Змейка

При выполнении данного упражнения водитель осуществляет движение по площадке с установленными в ряд пятью стержневыми вехами с предохранительными буйками, имитирующими препятствия, и буйками, ограничивающими используемую в упражнении территорию. Траектория автомобиля должна соответствовать траектории, изображенной на нижеприведенном рисунке.

Упражнение заканчивается остановкой автомобиля перед стоп-линией.



Фиксируемые ошибки

Выезд за пределы площадки.

Касание стержневых вех.

Пересечение стоп-линии.

Неправильная траектория автомобиля.

Упражнение заканчивается остановкой автомобиля в предполагаемом итоговом положении на парковке.

Примерное время выполнения упражнения 30 секунд.

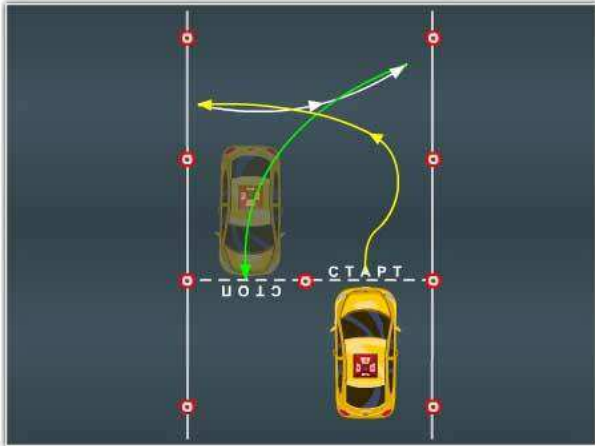
Методические рекомендации

Проезд по «змейке» передним ходом. Учащийся по команде преподавателя начи-

няет движение автомобиля и приступает к выполнению упражнения, последовательно объезжая слева и справа на постоянной скорости, равной 20–25 км/ч установленные на трассе ограничители путем вращения рулевого колеса двумя руками с поочередными перехватами на боковом секторе рулевого колеса.

Это упражнение позволяет выработать устойчивый навык маневрирования автомобилем, развить чувство «габаритов» и усовершенствовать элемент быстрого руления. Перед началом отработки ограничители ставить на расстоянии 12 м, а затем на расстоянии 9 м.

Упражнение 3. Разворот (въезд во «дворик»)



Данное упражнение выполняется на площадке с установленными в форме прямоугольника вехами стержневыми. Конфигурация стержневых вех имитирует замкнутое пространство, в котором курсанту необходимо совершить разворот. Траектория разворота автомобиля приведена ниже на рисунке.

Упражнение заканчивается остановкой автомобиля перед стоп-линией.

Фиксируемые ошибки

Столкновение с ограничительной стержневой вехой.

Выезд за пределы огороженной зоны разворота.

Неправильная последовательность действий выполнения упражнения.

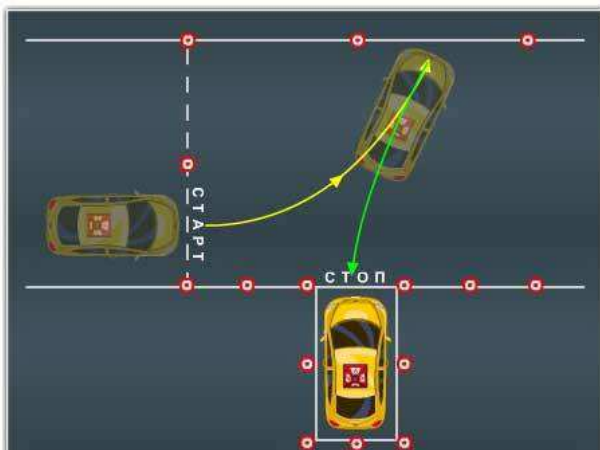
Пересечение стоп-линии.

Примерное время выполнения упражнения 30 секунд.

Методические рекомендации

Выезд во «дворик» и выезд из него передним ходом. При выполнении этого упражнения слушатель должен въехать на автомобиле в габаритный «дворик», обозначенный стержневыми вехами-ограничителями, не задев них. Быстро начать поворачивать рулевое колесо. За 1 м до ограничителей как можно быстрее начать поворачивать рулевое колесо в обратную сторону. Приблизиться к стержневой и путем воздействия на педаль тормоза плавным торможением остановить автомобиль. Включить передачу заднего хода и осмотреть обстановку со всех сторон автомобиля. Начать движение автомобиля к противоположной стороне, доворачивая рулевое колесо до упора. Не доезжая 1 м до стержневой вехи, как можно быстрее начать поворачивать рулевое колесо в обратную сторону. Приблизиться к ограничителям и остановить автомобиль. Включить передачу и начать движение автомобиля. Выехать из габаритного «дворика».

Упражнение 4. Въезд в бокс



Упражнение выполняется на площадке с перпендикулярным карманом для парковки согласно рисунку. Буйками огорожена территория, в которой выполняется движение. Столбиками выделено место парковки. Парковка осуществляется согласно схеме рисунка.

Упражнение заканчивается остановкой автомобиля перед стоп-линией места парковки.

Фиксируемые ошибки

Выезд за пределы ограниченной буйками территории.

Касание буйка или столбика.

Пересечение в итоговом положении автомобиля стоп-линии.

Примерное время выполнения упражнения 30 секунд.

Методические рекомендации

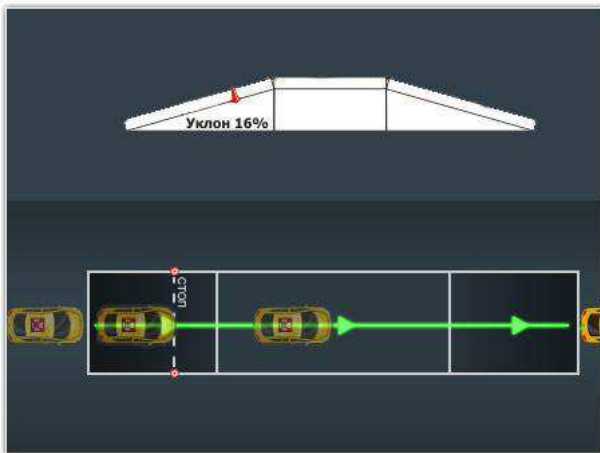
Постановка автомобиля в бокс задним ходом и выезд из него. При постановке автомобиля задним ходом на стоянку в бокс, расположенный на противоположной стороне, необходимо:

- поравнявшись задним бампером с ближайшей стойкой, остановиться, оставив справа от края проезжей части зазор, равный 1 м;
- убедившись в безопасности, включить левый поворот и начать поворачивать рулевое колесо влево, наблюдая за левым задним колесом;
- когда задний бампер войдет в бокс, начать быстро возвращать рулевое колесо обратно, контролируя прохождение автомобиля относительно стоек;
- когда передние колеса поравняются со стойками, повернуть их в положение для движения по прямой и без виляний въехать в бокс.

Этот элемент сначала отрабатывают, заезжая прямо в бокс, по мере усвоения упражнение усложняется, и заезд в бокс следует производить из положения с поворотом на 90° справа и слева.

Упражнение отрабатывать до тех пор, пока учащийся не сможет заехать в бокс за однократное включение передачи заднего хода.

Упражнение 5. Въезд на эстакаду



Упражнение выполняется на площадке с эстакадой. Курсант отрабатывает навыки троганья в горку с ручного тормоза. Совершается заезд на эстакаду с промежуточной остановкой перед первой стоп-линией.

Упражнение заканчивается остановкой автомобиля перед стоп-линией.

Фиксируемые ошибки

Скатывание с эстакады.

Касание буйка.

Наезд на стоп-линию.

Примерное время выполнения упражнения

30 секунд.

Методические рекомендации

Въезд на эстакаду следует отрабатывать вначале из положения прямо. Для этого необходимо:

- остановить автомобиль на расстоянии в 5–8 м от эстакады так, чтобы продольные оси автомобиля и эстакады совпадали;
- включить первую передачу и нажать на педаль управления подачей топлива;
- начать движение по эстакаде, увеличивая нажатие на педаль управления подачей топлива и держа рулевое колесо в положении движения по прямой;
- при въезде на прямолинейный участок эстакады остановить автомобиль, затем, включив первую передачу и притормаживая двигателем, спуститься с эстакады. При съезде с эстакады задним ходом можно притормаживать рабочим тормозом.

Лица, не сдавшие входной контроль по управлению транспортными средствами и

набравшие менее 80 баллов, к дальнейшему обучению в рамках программы переподготовки сотрудника не допускаются. Данный входной тест позволяет выявить уровень прибывших на обучение сотрудников, дает возможность скомпоновать экипажи по уровню подготовки. Результаты, полученные при входном контроле, позволяют преподавателю скорректировать процесс обучения.

Ссылки на источники

1. Борзых С. А. Исторический аспект уголовной ответственности за нарушение безопасности дорожного движения в России // Вестник Тюменского института повышения квалификации. – Тюмень, 2014. – Вып. № 1(2).
2. Постановление Правительства РФ от 15 декабря 2007 г. № 876 «О подготовке и допуске водителей к управлению транспортными средствами, оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов». – URL: <http://www.garant.ru/>
3. Федеральный закон от 10 декабря 1995 г. № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения». – URL: <http://www.garant.ru/>
4. ГОСТ Р 50744-95. Бронеодежда. Классификация и общие технические требования. Библиотека ГОСТов. – URL: <http://vsegost.com>.

Nicholai Nicholaev,

Associate Professor at the chair of Fire Tactical and Special Training and Operational Planning, Tyumen Institute of Advanced Russian Interior Ministry

Nikolai Bakulin,

Lecturer at the chair of Fire Tactical and Special Training and Operational Planning, Tyumen Institute of Advanced Russian Interior Ministry bakullin@mail.ru

Entrance practical skills test of drivers of category “B” operational vehicles

Abstract. The paper is devoted to methods of examination of professional skills of use of category «B» operational vehicle of power structures drivers. The technique allows testing practical skills in the shortest time (one academic hour) to identify the individual level of readiness.

Key words: driving skills, driver's reliability, testing practical skills of driving.

References

1. Borzyh, S. A. (2014) “Istoricheskij aspekt ugovolnoj otvetstvennosti za narushenie bezopasnosti dorozhnogo dvizhenija v Rossii”, *Vestnik Tjumenskogo instituta povyshenija kvalifikacii*, Tjumen', vyp. № 1(2) (in Russian).
2. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 dekabrja 2007 g. № 876 “O podgotovke i dopuske voditelej k upravleniju transportnymi sredstvami, oborudovannymi ustrojstvami dlja podachi special'nyh svetovyh i zvukovyh signalov”*. Available at: <http://www.garant.ru> (in Russian).
3. *Federal'nyj zakon ot 10 dekabrja 1995 g. № 196-FZ “O bezopasnosti dorozhnogo dvizhenija”*. Available at: <http://www.garant.ru> (in Russian).
4. *GOST R 50744-95. Broneodezhda. Klassifikacija i obshhie tehicheskie trebovanija. Biblioteka GOSTov*, Available at: <http://vsegost.com> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Трояном Е. И., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	04.02.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	06.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	06.02.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Николаев Н. О., Бакулин Н. П., 2015

Надвикова Ирина Александровна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО
«Комсомольск-на-Амуре государственный технический университет»,
г. Комсомольск-на-Амуре
nadvikova@rambler.ru



Кибердинамичность в формировании мультимедиакомпетенции студентов по иностранному языку технических вузов

Аннотация. В статье раскрывается проявление кибердинамичности в формировании мультимедиакомпетенции студентов по иностранному языку в сфере профессионального общения. Трехкомпонентный состав кибердинамики: мультимедийный (информационный), интерактивный (коммуникативный или дискурсивный) и гипертекстуальный (связообразующий) – помогает расширить мультимедиакомпетенцию через информационно насыщенное тематическое поле техносистемы и деятельностно-дискурсивный принцип отбора информации в киберпространстве.

Ключевые слова: кибердинамика, мультимедиакомпетенция, техносистема, мультимедийность, деятельностно-дискурсивный принцип, полидискурсивность.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Слабое побеждает сильное,
мягкое побеждает твердое,
тихое побеждает громкое.
Лао-Цзы

Язык – мир, лежащий между миром внешних явлений
и внутренним миром человека.
Гумбольдт

С каждым новым периодом времени зарождается новое веяние или социальное направление. При этом мы можем наблюдать либо их взаимосвязь, либо расхождение. Однако динамика языка претерпевает существенные колебания, особенно в кибердинамике мультимедиакомпетенции, что объясняется натиском передовых технологий и нарастанием широкого диапазона ИКТ, в связи с чем техноинфонасыщенность информационного поля существенно и весомо глобализирует формирование и конструктивизм мультимедиакомпетенции студентов разных специальностей технического вуза. Вся жизнь пронизана инфозвеньями и техноресурсами ИКТ. Большую часть или почти сто процентов информации мы получаем из медиаресурсов, интернет-сайтов по следующим основным причинам: временной фактор, социальная необходимость, геополитика и рост глобализации.

Следовательно, наша задача – определение роли и степени кибердинамики в мультимедиакомпетенции студентов на практических занятиях по иностранному языку в сфере профессионального общения. Современные информационно-компьютерные технологии предлагают исключительные возможности для эффективного развития межкультурной компетенции по иностранному языку в сфере профессионального общения. Безусловно, при помощи компьютерных технологий и использования Интернета в качестве эффективного инструмента развития коммуникативной компетенции обучающихся происходит одновременно прагматизация и синтетизация мультимедиакомпетенции.

тимедиакомпетенции: умение обладать базовыми навыками самостоятельного поиска профессиональной информации в печатных и электронных источниках, включая электронные базы данных, свободно осуществлять коммуникацию в глобальном виртуальном пространстве.

Но прежде всего необходимо уяснить для себя значение мультимедиакомпетенции и определить составляющие ее компоненты.

Если посмотреть любой словарь, то можно увидеть, что определений достаточно много, но у них есть общее, а именно: посредством владения интернет-технологиями вырабатывается способность самоорганизации когнитивного процесса. Однако определение Мэйера более точно и в то же время просто раскрывает суть мультимедиакомпетенции: мультимедиакомпетенция – the presentation of information using both words and pictures (Mayer, 2001), i.e. things that simultaneously stimulate a visual and auditory channel (e.g., narration with animation) или the seamless integration of two or more forms of media (Heller, Martin, Haneef & Gievska-Krliu, 2001) which are used to stimulate two or more human senses (e.g., eye and ears, respectively) simultaneously. [1]... “a knowledge, skill or [ability] that enables one to effectively perform the activities of a given occupation or function to the standards expected in employment – the Association of Educational and Communication Technology (Aect), Association for the Advancement of Computing in Education (AAce), International Society for Performance Improvement (ISPI), American Society for Training and Development (AstD), and International Society for Technology in Education (ISTE) which makes its unique contribution to the field and to the competencies of the professionals within the field” [2].

По мнению Кристины Барт, немецкой исследовательницы мультимедиакомпетенции, “multimedia as a learning tool offers new opportunities in supporting learning processes. At the same time, it also plays a role in teacher education through e-learning platforms, which provide online resources for learning or computer- or web-based training, which facilitate the acquisition of specialized knowledge. Soft skills (e.g., communicative or diagnostic skills) can also be trained in a multimedia-based learning environment, video sequences of classroom sessions and enables students to reflect on existing Interpretation could be a promising approach in helping to develop the skills to be able to make a competent diagnosis” [3].

Иными словами, мультимедиакомпетенция представляет собой умение использовать интернет-технологии в процессе овладения иностранным языком, т. е. изучать язык и обучать ему в мультимедийной, интерактивной и гипертекстовой среде, в которых срабатывает умение самоорганизации познавательного процесса как процесса воспроизведения речи и письма, как процесса, совершающегося внутри человеческого мозга и вовне (в пространстве мультимедийных сетей) [4]. Мы можем рассматривать ее как способ обучения ИЯ на трехкомпонентном уровне кибердинамики в киберпространстве: мультимедийном, интерактивном и гипертекстуальном.

Следовательно, мультимедийность – «ядро» информационного пространства, представленного в виде иностранных сайтов, лингвистических виртуальных программ, поисковых систем, интернет-порталов, через которые студенты быстро, эффективно и целенаправленно получают профессиональную информацию по иностранному языку для подготовки к семинарам и лабораторным занятиям. Для примера можно указать следующие ОКП, использующиеся многими студентами разных специальностей нашего технического университета, а именно:

- Englishteachers.
- English lang-teach.
- Tell me more Ultimate.

- Oxford Platinum.
- Doki English.
- Language Bridge.
- English Courses.
- Test your English.
- www.eb.com.
- www.linguistc.ru.
- www.TV5.fr.
- www.unil.ch/ling.
- clicnet.swarthmore.edu/fle.html.
- www.eun.org/exam.ru (европейская сеть-программа, которая объединяет весь мир и предлагает обучающие материалы, новости, поиск партнеров для проектов и переписки).
- www.exam.ru.
- www.bkcmba.ru.
- www.londonSlang.com.
- www.fluent-english.ru.
- www.english-daily.com.
- Lang-8.
- Interpals.
- Sharedtalk.com.
- Livemocha.
- Omegle.
- Mylanguageexchange.
- Italki.
- Busuu.com.
- Lingualeo.
- minooAngloLink.
- Duncaninchina.
- Britishcouncil.
- Manythings.
- www.ielts.
- www.toefl.

Нужно отметить, что в последнее время делается существенный упор на видеоподкастинг – метод публикации видеопрограмм через Интернет, позволяющий пользователям подписываться на автоматическое получение новых файлов. Данный метод широко используется студентами по причине экономии времени и высокой степени интерактивности мультимедийности интернет-ресурса.

Интерактивность – особая форма развития познавательной деятельности и мультимедиакомпетенции посредством прямой аутентичности коммуникации между носителем языка и говорящим на изучаемом языке. Как мы видим, данный компонент открывает огромные возможности в познании профессионального языка в киберпространстве: при входе в систему студенты начинают активный поиск необходимых сайтов и программ по изучению профессионального иностранного языка или по нахождению требуемой информации для практических занятий по языку, в результате мы можем выявить достижение лингвопрагматической цели посредством информационного обмена. Также интерактивность может рассматриваться как инструмент реализации

информационной деятельности, позволяющий оперативно получать отклик, или же является эффективным инструментом привлечения внимания и интереса к использованию информационного ресурса.

В настоящее время интерактивность испытывает существенное влияние со стороны новых ИКТ, получивших название Web 2.0. Сервисы, создаваемые в рамках этой модели, направлены на достижение коммуникативного равноправия между создателем продукта и его потребителем. Наличие таких сервисов на сетевых информационных ресурсах связано со стремлением расширить круг пользователей за счет расширения коммуникативной среды и облегчить доступ читателей к оригинальным материалам (источникам). Наиболее распространенными формами реализации Web-2.0 информационными ресурсами стали сетевые дневники и новостные RSS-рассылки. Следовательно, мы видим, как происходит взаимодействие (интеракция) компетенции человека с мультимедийностью [5].

И наконец, гипертекстуальность, по мнению Теда Нельсона [6], система связи между отдельными документами с помощью встроенных в текст гиперссылок, помогающих лучше ориентироваться в потоке информации. Поэтому многие студенты могут неограниченно расширить мультимедиакомпетенцию через информационно насыщенное тематическое поле ссылок на публикации по предлагаемой тематике. Кроме того, полидискурсивность гипертекстуальности качественно воздействует на формирование мультимедиакомпетенции по изучению профессионального иностранного языка.

В свою очередь, каждый компонент развивает, формирует и изменяет мультимедиакомпетенцию по иностранному языку у студентов разных специальностей технического вуза. В данной ситуации мы можем наблюдать принцип Л. М. Митиной [7], который базируется на взаимодействии (интеракции) двух подструктур изучения ИЯ: деятельностной и коммуникативно-дискурсивной, необходимых для формирования мультимедиакомпетенции в процессе обучения ИЯ, когда происходит сочетание в равных пропорциях теории с практикой.

Более того, посредством мультимедийной компьютерной программы обучения ИКТ осуществляется целостное и глубинное формирование и развитие социально-коммуникативной компетенции. Интернет-тестирование, видеотестирование – формы мультимедийного социально-коммуникативного обучения и контроля знаний по изучаемой дисциплине (в частности, в нашей ситуации, по иностранному языку). Данная модель была предложена и использована в Нидерландах ученым Ван дер Санденом (2000) [8] применительно к студентам технических вузов. Результаты оказались положительными, так как мультимедийность благоприятствует эффективности протекания процесса обучения, формирования социально-коммуникативной компетенции и контроля знаний. Следственно, мультимедийность можно считать стимулятором формирования и развития социально-коммуникативной компетенции.

Более того, мультимедиа как обучающий инструмент предоставляет новые возможности в процессе обучения как студентам, так и преподавателям (использование и выработка диагностической компетенции, предусматривающей умение педагога приспособить методику обучения к каждому слушателю в индивидуальном порядке с учетом требований социальной интеракции: мотивации, эмоций и понимания (гностики), компетентного восприятия ситуации – способности структурировать ситуацию осознанно и адаптировать иные перспективы субъективности через призму гипотетичности). Кроме того, вебинары представляют собой новый формат обучения, который предполагает проведение совместных занятий в режиме реального времени на основе современных компьютерных технологий, позволяющих передавать аудио- и видеoinформацию.

Следовательно, обучение студентов с использованием самых современных информационно-технических технологий готовит их к современным видам профессиональной деятельности, таким как виртуальные межкультурные презентации и переговоры, работа в виртуальных международных командах, виртуальные научные конференции. Студенты развивают уникальную систему общекультурных и профессиональных компетенций, особенно востребованных в настоящее время.

Итак, мы можем заключить, что кибердинамика в мультимедиакомпетенции студентов по иностранному языку в сфере профессионального общения проявляется в трехкомпонентном диапазоне: мультимедийном (информационном), интерактивном (коммуникативном), гипертекстуальном (связеобразующем или дискурсивном). Их взаимосвязь должна быть сопредельной и комбинаторной, поскольку отсутствие одного из компонентов приводит к неполноценной модели мультимедиакомпетенции. Огромный спектр техноресурсов, техноразработок иностранного и российского производства расширяет и качественно повышает диапазон компетенции в мультимедийном пространстве информационной глобальной системы. Зарубежная мультимедиа более передовая в силу ее раннего зарождения и использования в социальной системе, но наша общероссийская мультимедийная реализация тоже стремительно растет и набирает обороты в данной области.

Тем не менее каждый из нас знает, что в любой ситуации, независимо от эффективности результатов, всегда будет присутствовать и обратная сторона, т. е. негативный момент. В нашем случае он вполне контролируемый и компенсируемый.

Поскольку информации предостаточно, а интернет-ресурсов – огромное количество, однако не все может полезным и важным для компетенции. Поэтому следует руководствоваться принципом жесткого отбора информации посредством анализа и глубинного синтеза. Дальнейшее действие направлено на сравнение и отождествление найденной информации с проведенными научными исследованиями и экспериментами в той или иной профессиональной направленности.

Итак, кибердинамичность в формировании мультимедиакомпетенции студентов по иностранному языку технических вузов варьируема и изменяема в зависимости от времени, социальных норм и требований, технологических инноваций и передовых ИКТ-ресурсов в системе всеобщей глобализации. Интеракция и компетенция – неразрывные элементы мультимедийности. Технологические составляющие влияют на гипертекстуальность языка: он приобретает характерные свойства и признаки иерархичности, типологии, информационности, реферативной медиаконвергентности. Более того, наблюдается процесс дигитализации, т. е. перевода текстовых, графических и видеоматериалов в цифровую форму мультимедийности, как многоаспектный процесс схождения, взаимоуподобления различных информационных ресурсов медиапорталов. Следовательно, можно наблюдать действие новой интерактивной модели взаимодействия между производителем и потребителем контента мультимедийности.

Ссылки на источники

1. Heller R. S., Martin C. D., Haneef N., Gievska-Krlju S. Using a theoretical multimedia taxonomy framework // Journal of Educational Resources in Computing. – 2001. – № 1(1). – P. 1–22.
2. Liu M., Gibby S., Quiros O. & Demps E. Challenges of being an instructional designer for new media development: A view from the practitioners // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. – 2002. – № 11(3). – P. 195–219.
3. Dudeney G., Hockly N. How to Teach with Technology. – Pearson Education Limited, Longman, 2007. – 192 p.
4. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М., 2009.

5. Kohn K. Distributive Language Learning in a Computer-based Multi-lingual Communication Environment // Jung H., Vanderplank R. *Barriers and Bridges: Media Technology in Language Learning*. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994. – P. 31–43.
6. Халяпина Л. П. Интернет-коммуникация и обучение иностранным языкам. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. – 210 с.
7. Набирухина А. В., Соболева О. Ю. Интернет-проект как средство развития коммуникативной компетенции в условиях межкультурной коммуникации // *Иностранные языки в экономических вузах России*. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – С. 84–97.
8. Bakx AW. E. A., Sijtsma K., Van der Sanden J. M. M. Development and evaluation of a student-centered multimedia self-assessment instrument for social communicative competence, 2002. Submitted.

Irina Nadvikova,

Senior lecturer at the chair of Foreign Languages, Komsomolsk-on-Amur State Technical University, Komsomolsk-on-Amur

nadvikova@rambler.ru

Cyber dynamism in formation of multimedia competence of technical universities students in learning a foreign language

Abstract. The paper reveals the display of cyber dynamism in formation of multimedia competence of students in learning a foreign language in a sphere of professional communication. Ternary structure of cyber dynamism: multimedia (informative), interactive (communicative or discursive), hypertextual (links binding) helps to widen the multimedia competence through informatively saturated thematic field of the whole techno system and due to operative-discursive principle of info-selection in cyber space.

Key words: Cyber dynamism, multimedia competence, techno system, multimediastm, operative-discursive principle, polydiscursiveness.

References

1. Heller, R. S., Martin, C. D., Haneef, N. & Gievska-Krliu, S. (2001). "Using a theoretical multimedia taxonomy framework", *Journal of Educational Resources in Computing*, 1(1), pp. 1-22 (in English).
2. Liu, M., Gibby, S., Quiros, O. & Demps, E. (2002). "Challenges of being an instructional designer for new media development: A view from the practitioners", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(3), pp. 195-219 (in English).
3. Dudeney, G. & Hockly, N. (2007) *How to Teach with Technology*, Pearson Education Limited, Longman, 192 p. (in English).
4. Titova, S. V. (2009) *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika*, Moscow (in Russian).
5. Kohn, K. (1994) "Distributive Language Learning in a Computer-based Multi-lingual Communication Environment", in H. Jung & R. Vanderplank *Barriers and Bridges: Media Technology in Language Learning*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 31-43 (in English).
6. Haljapina, L. P. (2005) *Internet-kommunikacija i obuchenie inostrannym jazykam*, Kuzbassvuzizdat, Кемерово, 210 p. (in Russian).
7. Nabiruhina, A. V. & Soboleva, O. Ju. (2007) "Internet-proekt kak sredstvo razvitija kommunikativnoj kompetencii v uslovijah mezhkul'turnoj kommunikacii", *Inostrannye jazyki v jekonomicheskikh vuzah Rossii*, Izd-vo SPbGUJeF, St. Petersburg, pp. 84–97 (in Russian).
8. Bakx, AW.E.A., Sijtsma, K. & Van der Sanden, J.M.M. (2000). Development and evaluation of a student-centered multimedia self-assessment instrument for social communicative competence. Submitted (in English).

Рекомендовано к публикации:

Латиной С. В., кандидатом культурологических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	02.02.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	05.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	05.02.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Надвикова И. А., 2015

Чеснокова Леся Владимировна,
аспирант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск
L.Tchesnokova@mail.ru



Стереотипы в межкультурной коммуникации

Аннотация. В статье рассматривается роль стереотипов в межкультурной коммуникации. Отмечается, что они являются естественным психологическим механизмом, позволяющим редуцировать сложность окружающего мира, укладывать беспорядочный поток впечатлений в привычные схемы и стандарты. К негативным характеристикам стереотипов следует отнести тот факт, что они излишне обобщают и упрощают черты представителей других культур, игнорируя их индивидуальные особенности.

Ключевые слова: культура, стереотипы, межкультурная коммуникация, предрасудки, образ Другого.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

В нашей повседневной действительности мы постоянно сталкиваемся с заранее заданными представлениями о представителях других культур и национальностей, хотя часто даже не осознаем этого. Наше отношение к их индивидуальным и коллективным особенностям детерминировано подобными суждениями, приписываемыми целой социальной группе определенные свойства характера или манеру поведения. Эти заранее заданные представления принято называть стереотипами.

«Этнический стереотип (от др.-греч. stereos – “твердый” + typos – “отпечаток”, “образ”) – упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и весьма устойчивый образ какой-либо этнической группы, легко распространяемый на всех ее представителей» [1]. Слово «стереотип», так же как и «клише», происходит из терминологии техники книгопечатания, которая ранее основывалась на том, что с помощью составленных на печатной пластине (стереотипе) в определенной последовательности букв и строчек можно было сделать множество одинаковых оттисков одного и того же текста.

Механизмы стереотипизации изучаются в разных науках: лингвистике, социологии, психологии, культурологии. Различают два вида этнических стереотипов: автостереотипы – представления о своей этнической общности – и гетеростереотипы – представления о других народах. Гетеростереотипы формируются как в результате личных встреч с представителями других культур, так и под влиянием литературы, кино, рекламы, средств массовой информации.

Восприятие чужой культуры бывает разных уровней сложности: от профессиональных этнографических, страноведческих и социологических трудов о других культурах до крайне примитивизированных, нередко идеологически негативно окрашенных произведений массовой культуры. Средства массовой информации зачастую тиражируют имеющиеся стереотипы, транслируя готовые упрощенные схемы и шаблоны, которые преувеличивают черты сходства и игнорируют различия представителей других культур.

Благодаря распространенности подобных источников при встрече с иностранцами человек обладает набором уже имеющихся стереотипов. Нет людей, полностью свободных от таких клише, можно говорить лишь о разной степени стереотипизации сознания, которая зависит как от индивидуальных особенностей психики коммуникантов (степени терпимости, доброжелательности и т. п.), так и от наличия опыта межкультурной коммуникации.

Немецкая точность, английская вежливость, французская галантность, итальянская темпераментность, финская медлительность, русский «авось» – все это стереотипные представления о нациях, распространяющиеся на всех ее представителей. Формирование стереотипов связано с историей межнационального и межкультурного взаимодействия разных народов.

Стереотипы играют большую роль в восприятии, осмыслении и оценке окружающей реальности, прогнозировании событий и реакции на них. Наличие стереотипов, как правило, не рефлегируется сознанием: они воспринимаются как нечто объективное и редко подвергаются переосмыслению. «Такие “законсервированные” оценки принимаются и используются в повседневном речевом общении, даже при полном отсутствии конкретного личного опыта с представителями упомянутой национальности» [2].

Стереотипы являются не только индивидуальным психологическим, но и социальным феноменом. В процессе социализации ребенок неосознанно перенимает бытующие в обществе представления относительно других групп населения. Впоследствии человек, как правило, неосознанно использует их и передает следующим поколениям. Укоренившиеся стереотипы существуют длительное время и меняются лишь под воздействием значительных перемен общественного мнения.

В обыденном понимании слова «стереотип», «стереотипный» имеют негативную окраску, так как ассоциируются с чем-то шаблонным и неоригинальным. Однако в межкультурной коммуникации отношение к ним не столь однозначное, так как стереотипные представления о национальных характерах в той или иной степени присутствуют в сознании каждого человека.

Встречаясь с представителями других культур, человек проявляет естественную склонность воспринимать их поведение с позиции своей собственной. Никто не способен составить себе совершенно объективное представление об определенной группе лиц или постоянно воспринимать огромное количество аспектов окружающего мира во всех подробностях. В этом отношении склонность подводить под уже имеющиеся категории неизвестные и сложные явления действительности является естественным свойством человеческой природы.

Стереотипы существовали во всех исторических эпохах. Их содержание менялось в зависимости от экономических, политических и социально-культурных условий. Как отмечает А. П. Садохин, в процессе интерпретации поведения представителей другой культуры «содержание казуальной атрибуции во многом определяется стереотипными представлениями каждой из сторон о другой – это представления об образе жизни, обычаях, нравах, привычках, т. е. о системе этнокультурных свойств того или иного народа. Основу таких представлений составляют упрощенные ментальные репрезентации различных категорий людей, преувеличивающих сходные качества между ними и игнорирующие различия» [3].

Невозможно быть полностью избавленным от национальных стереотипов. Психологические исследования показывают, что даже частые контакты с другими народами могут лишь увеличивать имеющиеся стереотипы. Причина заключается в том, что люди склонны к тому, чтобы при наблюдении за другими людьми обращать внимание на те особенности поведения, которые подтверждают уже имеющиеся представления. «Если при общении с представителями другой культуры наблюдается некая особенность, которая подтверждает ранее имеющиеся представления, то они еще сильнее закрепляются согласно девизу “я сам это видел”» [4]. Стереотипы являются естественной реакцией человеческой психики, облегчая интерпретацию информационных потоков.

Основная причина возникновения национальных стереотипов – это человеческая склонность делить людей на «своих» и «чужих». Восприятие иных, непривычных форм

поведения является неотъемлемой частью межкультурной коммуникации. «Образы Чужого неразрывно связаны с образами себя, с личными или коллективными представлениями о самих себе. Представления о Чужом расположены между двумя полюсами враждебности и очарованности. Образы Чужого – это социальные конструкты» [5].

Негативное восприятие иных культур как минимум до конца Второй мировой войны определяло картину мира, в которой существовало четкое противопоставление своего и чужого. Другое, чуждое, непривычное, не укладывающееся в стандарты собственной культуры, часто воспринималось как угроза.

Функции стереотипов

Информирование. Стереотипы в той или иной степени содержат в себе объективную информацию об окружающем мире (хотя и являются результатом избыточного обобщения действительных черт или качеств представителей других культур).

Благодаря им мы имеем некоторое представление о тех людях, с которыми никогда не сталкивались в реальной жизни и об особенностях которых знаем лишь понаслышке. Так, всем доводилось слышать, что французы галантные, немцы пунктуальные, а итальянцы шумные и темпераментные.

Категоризация. Стереотипы помогают нам разбить поступающий поток информации на определенные категории. Возникновение стереотипов тесно связано с особенностями человеческого восприятия, с общими стратегиями формирования ментальных образов. Многообразие мира воспринимается нами только благодаря тому, что мы категоризируем объекты. Например, мы делим людей на белых и черных, больших и маленьких, толстых и худых. Стереотипный образ мышления служит тому, чтобы переработать сложную реальность.

Ориентация в окружающем мире. Стереотипы позволяют нам ориентироваться в окружающем мире. Они когнитивно необходимы и служат индивидуальному и социальному ориентированию в огромном массиве информации, помогая обработать, структурировать, уложить ее в готовые схемы. Если вновь поступающая информация соответствует уже имеющимся формам, она обрабатывается, если нет – возникает когнитивный диссонанс.

С помощью стереотипизации удается создать «упрощенную матрицу окружающего мира, в ячейки которой, опираясь на стереотипы, “расставляются” определенные социальные группы» [6]. В результате на основе стереотипных признаков люди распределяются по группам, всем членам которых приписывается стандартное, общее для всех мышление и поведение.

Редукция сложности. С психологической точки зрения механизм возникновения стереотипов можно объяснить принципом «экономии усилий, свойственным повседневному человеческому мышлению. Данный принцип означает, что люди не стремятся реагировать на окружающие их явления каждый раз по-новому, а подводят их под имеющиеся категории» [7]. Постоянно меняющийся мир перегружает психику человека новой информацией и заставляет его классифицировать ее в наиболее удобные и привычные модели, наводя в мире «порядок». Это ведет к селективному восприятию получаемых впечатлений.

В современной теории когнитивизма принято полагать, что «стереотипы образуют важную составную часть когнитивного аппарата для обработки сложной социальной информации. Согласно этой теории, стереотип – это ментальная схема» [8]. Система стереотипов – это упорядоченная, более или менее постоянная картина мира, в котором люди и вещи имеют свое хорошо известное место и ведут себя предсказуемо, так, как от них ожидается.

Идентификация со своей группой. Стереотипы создают чувство групповой принадлежности и ограничивают свою группу от негативно воспринимаемых чуждых групп (функция отграничения). Они основаны на свойстве человека делить окружающий мир на «своих» и «чужих». Как правило, «свои» воспринимаются более положительно, чем «чужие», и более дифференцированно, «чужие» же – более однообразно. Подобный феномен является результатом этноцентризма – стремления судить о людях, исходя из норм своей культуры.

Представители собственной культуры – это группа людей, которая схожа в определенных аспектах своего мышления, чувств и поступков. Осознание принадлежности к данной группе одновременно означает отграничение от других групп.

При столкновении с другой культурой обычно пытаются, «исходя из собственной культуры и привычного культурного вокабуляра, выяснить, присутствует ли в чужой культуре “Свое” и с какими альтернативными вариациями или эквивалентами там стоит считаться. При этом нередко свою сомнительную роль играют проекции» [9]. В итоге в чужой культуре находят привычные образцы поведения, но результаты находок часто оцениваются как недостаточные или неполноценные. При этом решающую роль играют собственные масштабы и перспективы. Типичным примером может послужить «универсальная» логика развития человечества, образцом для которого выступает западная цивилизация.

При столкновении с чужой культурой немалую роль играет ностроцентризм, когда собственная точка зрения и собственный опыт обобщаются и абсолютизируются. Это, как правило, происходит неосознанно.

Защита ценностей своей группы. Стереотипы служат образованию положительного имиджа и идентификационных образов собственной культуры. В результате стереотипизации происходит оценочное сравнение чужой и своей культур, и тем самым производится попытка защитить ценности и традиции своей группы. В связи с этим стереотипы являются «защитным механизмом, служащим для сохранения позитивной идентичности собственной культурной группы. Такое разграничение связано с понятием ингруппового фаворитизма, подразумевающего формирование более позитивного образа собственной культуры по сравнению с другими» [10]. Негативные стереотипы приписываются «чужим» для того, чтобы сохранить по контрасту положительные представления о самих себе.

В процессе социализации человек неосознанно перенимает господствующие в обществе стереотипы. Как отмечает Р. Хорт, наше восприятие окружающего мира пристрастно. «Многочисленные факторы, такие как интересы, опыт, потребности, мотивы и т. д., определяют селективное восприятие, оценку и интерпретацию воспринимаемого. В зависимости от того, какая оценка доминирует в обществе в настоящий момент, будет сформирована индивидуальная субъективная оценка в соответствии с общественно заданными субъективными категориями» [11].

Очевидно, что стереотипы и предрассудки потому так распространены и не подвержены изменениям, что они содержат в себе целый ряд положительных эффектов для собственной самоидентификации: они упрощают ориентацию в сложном социальном мире, защищают нормы и ценности своей культуры, создают чувство социальной и культурной принадлежности, а также легитимируют неприязненное отношение к представителям других групп.

Ослабление культурного шока. Стереотип означает упрощение сложных социальных реалий до уровня обыденного сознания. Стереотипы упрощают и дифференцируют окружающий мир, помогая человеческому сознанию «навести в нем порядок». По

словам С. Г. Тер-Минасовой, «при всем своем схематизме и обобщенности стереотипные представления о других народах и других культурах подготавливают к столкновению с чужой культурой, снижают культурный шок» [12]. Тем самым, несмотря на присущие им недостатки, стереотипы позволяют человеку составить представление о мире в целом, выйти за рамки своего узкого социокультурного окружения.

Свойства стереотипов

Упрощенность. Чем лучше человек знаком с кем-либо, тем, как правило, более дифференцирован у него его образ. Так, наиболее дифференцированными являются в нашем сознании образы родственников и близких друзей. Но, несмотря на это, образы других людей никогда полностью не соответствуют действительности. Поэтому легко себе представить, насколько примитивнее и схематичнее наши представления о людях, живущих в совершенно иных географических, экономических и культурных условиях. Поэтому неудивительно, что при общении представителей сильно отличающихся друг от друга культур с радикально противоположными нормами и ценностями часто возникает непонимание партнера по диалогу.

Оценочность. Стереотипы часто эмоционально окрашены симпатиями и антипатиями. Одни и те же черты, в зависимости от того, принадлежат ли они своей или чужой группе, вызывают разную оценку. То, что у представителей собственной культуры оценивается как экономность, у иностранцев воспринимается как скупость, а собственная серьезность может быть интерпретирована у других как отсутствие чувства юмора.

На другом конце шкалы образов восприятия Чужого находится восхищение другими культурами, которые иногда воспринимаются как противоположность недостаткам собственной культуры и общества. Чужое в данном случае воспринимается как нечто привлекательное, противоположное привычкам и рутине, дающее обогащение своего опыта. Этот стереотип предлагает приукрашенные представления о других странах, отличающиеся от повседневной жизни.

Ригидность. Примечательно, что даже опыт непосредственного общения с представителями других культур редко приводит к корректировке стереотипов. В этом случае существующий стереотип продолжает считаться нормой, а наш личный опыт попадает в категорию исключений, которые только подтверждают правило.

Получая информацию из окружающего мира и преломляя ее через призму своего восприятия, люди склонны в большей степени доверять тем фактам, которые подтверждают привычные, устоявшиеся мнения. «Игнорирование или умаление значимости тех сведений, которые противоречат взглядам личности или не укладываются в рамки ее взглядов и представлений, является своего рода самообманом, средством самозащиты от всего нового и непонятного» [13].

По этой причине уже сформированные стереотипы с трудом поддаются модификации. Многие стереотипные представления о других народах берут начало еще в XVIII–XIX вв. и исчезают или трансформируются очень медленно и с большим трудом.

Таким образом, роль стереотипов не поддается однозначной оценке. С одной стороны, они являются нормальным и необходимым результатом работы человеческой психики, позволяющим упорядочить незнакомый и непредсказуемый окружающий мир. Стереотипизация когнитивно, а потому антропологически необходима, так как благодаря формированию обобщенных образов человеку легче ориентироваться.

С другой стороны, они могут стать помехой в межкультурных контактах, когда их избыточная обобщенность и недифференцированность не принимаются во внимание. В стереотипах отражается слишком упрощенный взгляд на представителей других культур, преувеличивающий черты сходства между ними и игнорирующие различия.

За стереотипами часто не удается выявить индивидуальные особенности людей, так как предполагается, что все члены группы обладают одинаковыми чертами. Стереотипизация предлагает слишком статичный взгляд на общество и человека, транслируя ошибочные и устаревшие представления и давая тем самым искаженные представления о другой культуре.

Однако следует различать стереотипы и предрассудки. Если стереотипы могут содержать в себе и позитивную оценку другой культуры, то предрассудки оценивают имеющиеся межгрупповые различия более негативно и порой враждебно. Сюда относятся расизм и ксенофобия. В случае предрассудков речь идет об определенном классе глубоко укорененных социальных установок, которые базируются на минимуме личного опыта, но «склонны к очень негативным оценкам и едва ли могут меняться под воздействием дополнительной информации» [14].

В отличие от стереотипов предрассудки не просто упрощают факты, а придают им отчетливо негативную эмоциональную оценку. В качестве наиболее известных примеров можно привести отношение к чернокожему населению США до середины XX в. или антисемитизм в Третьем рейхе.

Как отмечает Р. Хорт, «роль стереотипов и предрассудков возрастает во времена войн, общественных и экономических кризисов» [15]. В это время может усиливаться количество злоупотреблений в отношении определенных социальных групп, которое легитимируется с помощью негативных стереотипов и предрассудков. Это может привести к сегрегации, дискриминации, шовинизму, тем более что, исходя из социального контекста, негативные представления могут быть сконструированы и актуализированы искусственно, чтобы призвать к мобилизации одной группы против другой. Следует помнить, что за внешне безобидными стереотипами и тем более предрассудками может скрываться значительный конфликтный потенциал.

Таким образом, при общении с представителями других культур следует учитывать наличие как у них, так и у себя определенных клише и при необходимости корректировать ошибочные или устаревшие представления. «Осознание стереотипности собственного мышления, понимание того, что стереотипы могут искажать реальность, придавая индивидуальной личности черты, приписываемые целой группе людей (например, нации), помогает адекватно реагировать в ситуации межкультурного общения и дает возможность взглянуть на нее глазами партнера» [16]. В области восприятия чужого степень стереотипизации зависит от объема знаний о другой культуре.

В последние десятилетия с ростом глобализации происходит увеличение межкультурных контактов между людьми – благодаря туризму, школьным и студенческим обменам, экономическим, политическим и культурным связям. Поэтому появляется возможность получать более объективную, дифференцированную информацию о других культурах, несводимую лишь к стереотипным представлениям.

Ссылки на источники

1. Тен Ю. П. Культурология и межкультурная коммуникация. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – С. 93.
2. Рот Ю. Межкультурная коммуникация: учеб.-метод. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – С. 105.
3. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – С. 203.
4. Layes G. Interkulturelles Identitätsmanagement // Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1 (hrsg. von A. Thomas, E.-U. Knast, S. Schroll-Machl). – Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht, 2005. – S. 117–125, 123.
5. Lüsebrink H.-J. Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. – Stuttgart: Metzler, 2008. – S. 83.
6. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 222.
7. Там же. – С. 218.
8. Heringer H.-J. Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. – Tübingen: Narr, 2007. – S. 199.

9. Kulturvergleichende Psychologie (hrsg. von A. Thomas), 2., überarb. u. erw. Aufl. – Göttingen: Hofgreffe, 2003. – S. 553.
10. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Указ. соч. – С. 222.
11. Hort R. Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte. – Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2007. – S. 21.
12. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики: учеб. пособие. – М.: АСТ, 2007. – С. 40.
13. Леонтович О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 281.
14. Quasthoff U. Soziales Vorurteil und Kommunikation – eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. – Frankfurt a. M.: Athenäum, 1973. – S. 31.
15. Hort R. Op. cit. – S. 9.
16. Рот Ю. Указ. соч. – С. 106.

Lesya Tchesnokova,

PhD student at chair of Philosophy, Omsk State Pedagogic University, Omsk

L.Tchesnokova@mail.ru

Intercultural communication stereotypes

Abstract. The paper considers the role of stereotypes in intercultural communication. The author notes that stereotype is the natural psychological mechanism, which can reduce the complexity of social surroundings and direct disorderly stream of impressions to habitual schemes and standards. The negative characteristics of stereotypes ascribes its unwarranted generalization and simplification of features of the other cultures.

Key words: stereotypes, intercultural communication, culture, prejudices, image of the Other.

References

1. Ten, Ju. P. (2007) *Kul'turologiya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*, Fenix, Rostov-na-Donu, p. 93 (in Russian).
2. Rot, Ju. (2006) *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: uchebno-meodicheskoye posobiye*, Yuniti-Dana, Moscow, p. 105 (in Russian).
3. Sadochin, A. P. (2004) *Teoriya i praktika mezhkul'turnoy kommunikatsii*, Yuniti-Dana, Moscow, p. 203 (in Russian).
4. Layes, G. (2005) *Interkulturelles Identitätsmanagement*, in: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1 (hrsg. von A. Thomas, E.-U. Knast, S. Schroll-Machl). Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht. S. 117–125. S. 123 (in German).
5. Lüsebrink, H.-J. (2008) *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler. S. 83 (in German).
6. Grushevitskaya, T. G., Popkov, V. D. & Sadochin, A. P. (2002) *Osnovy mezhku'turnoy kommunikatsii*, Yuniti-Dana, Moscow, p. 222 (in Russian).
7. Ibid., p. 218.
8. Heringer, H.-J. (2007) *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr, S. 199 (in German).
9. *Kulturvergleichende Psychologie* (hrsg. von A. Thomas), (2003), 2., überarb. u. erw. Aufl.. Göttingen: Hofgreffe, S. 553 (in German).
10. Grushevitskaya, T. G., Popkov, V. D., Sadochin, A. P. (2002) Op. cit., p. 222.
11. Hort, R. (2007) *Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller. S. 21 (in German).
12. Ter-Minasova, S. G. (2007) *Voyna i mir yasykov i kultur: voprosy teorii i praktiki*, AST, Moscow, p. 40 (in Russian).
13. Leontovich, O. A. (2003) *Rossiya i SShA: Vvedeniye v mezhkul'turnuyu kommunikatsiyu*, Peremena, Volgograd, p. 281 (in Russian).
14. Quasthoff, U. (1973) *Soziales Vorurteil und Kommunikation - eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt a. M.: Athenäum. S. 31 (in German).
15. Hort, R. (2007) Op. cit., S. 9.
16. Rot, Ju. (2006) *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: uchebno-meodicheskoye posobiye*, Yuniti-Dana, Moscow, p. 106 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	30.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	02.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	02.02.15	Опубликована <i>Published</i>	01.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Чеснокова Л. В., 2015

Степаньян Владимир Владимирович,
студент экономико-технологического факультета НОУ ВПО «Между-
народный инновационный университет», г. Сочи
step.wo@mail.ru



Алгоритм и программа обработки массивов ненормированных данных о состоянии образовательных систем методом планирования эксперимента

Аннотация. При исследовании сложных многофакторных процессов, в которых на главный выходной параметр влияет множество факторов, применяется теория планирования эксперимента. При этом значения факторов задаются фиксированно в обе стороны от номинального значения с определенным интервалом варьирования. Предлагаются алгоритм и программа обработки массивов факторов с любыми отклонениями от номинала, полученными в ходе эксперимента. В основу положены оригинальные подходы, разработанные ранее. Указанная программа может быть использована при оптимизации физических, технических, экономических и социальных процессов.

Ключевые слова: алгоритм, вычисление, коэффициент, матрица, функция, уровень регрессии, качество, газ.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

При исследовании физических, технических, экономических и социальных процессов существует проблема обработки массивов, размеры которых могут превышать десятки тысяч строк. Обработка таких массивов вручную, с использованием известных пакетов прикладных программ (ППП), например MathCAD, практически невозможна, так как из этого огромного количества строк необходимо реализовать полный факторный эксперимент. Даже массив, состоящий из тысячи строк, может обрабатываться вручную несколько дней. Для того чтобы решить данную проблему, мы разработали программу статистической обработки массивов непрерывных данных методом планирования эксперимента [1, 2].

Алгоритм работы программы содержит четыре основных этапа и представлен на рисунке. На первом этапе отсеиваются все значения факторов, не входящих в нормальный закон. Это позволяет исключить из статистического ряда грубые ошибки, за счет чего размер массива значительно сокращается. На втором этапе производится расчет коэффициентов изменения факторов и реализуются методы повышения адекватности уравнения регрессии, разработанные при участии автора и изложенные в [2, 3]. На третьем этапе реализуется полный факторный эксперимент (ПФЭ) типа 2^n , где n – число факторов. На четвертом этапе получаем уравнение регрессии с проверкой адекватности по критерию Фишера и отсеиванием незначимых факторов по критерию Стьюдента.

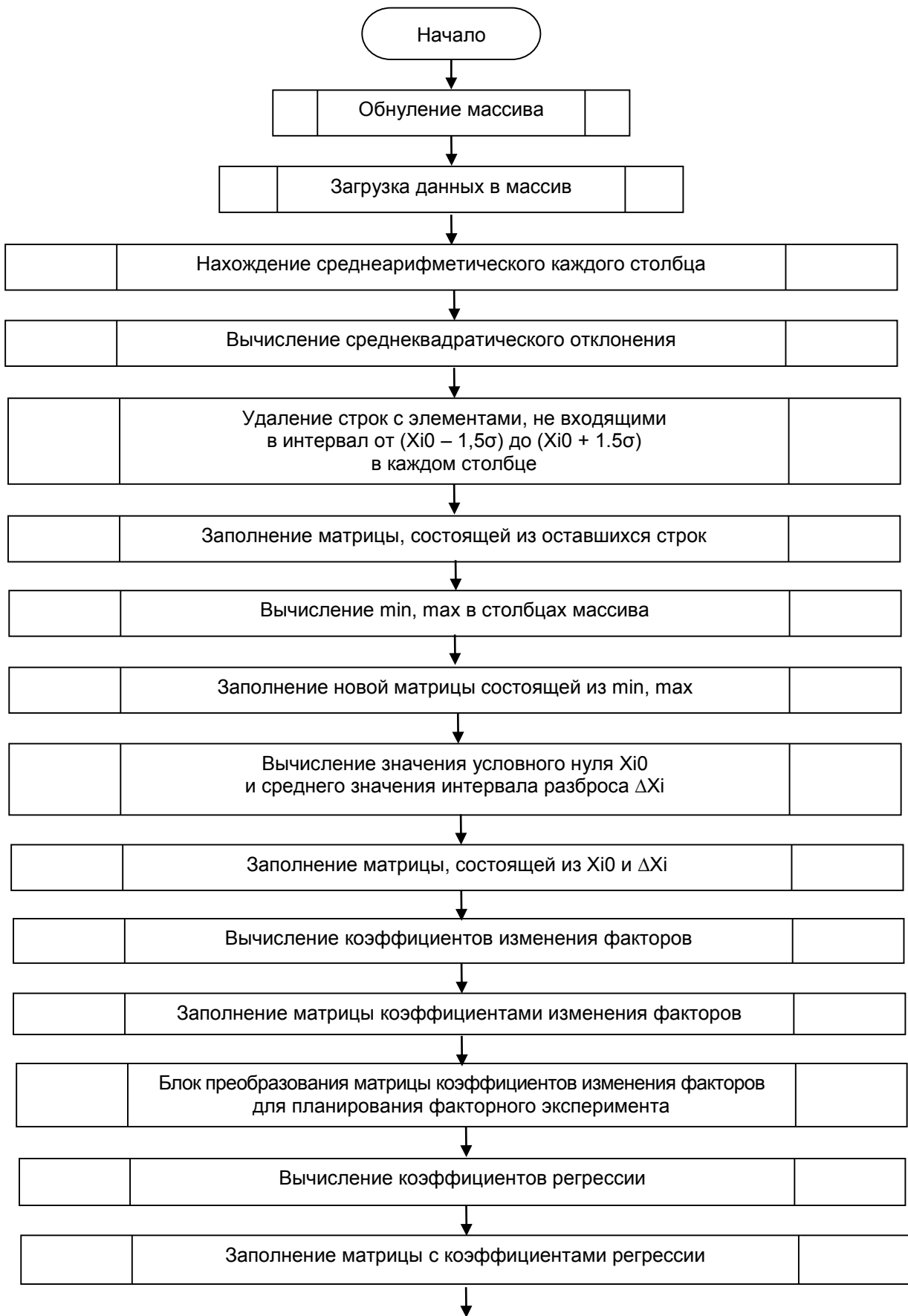
Рассмотрим предлагаемый алгоритм более подробно.

Обнуление массива

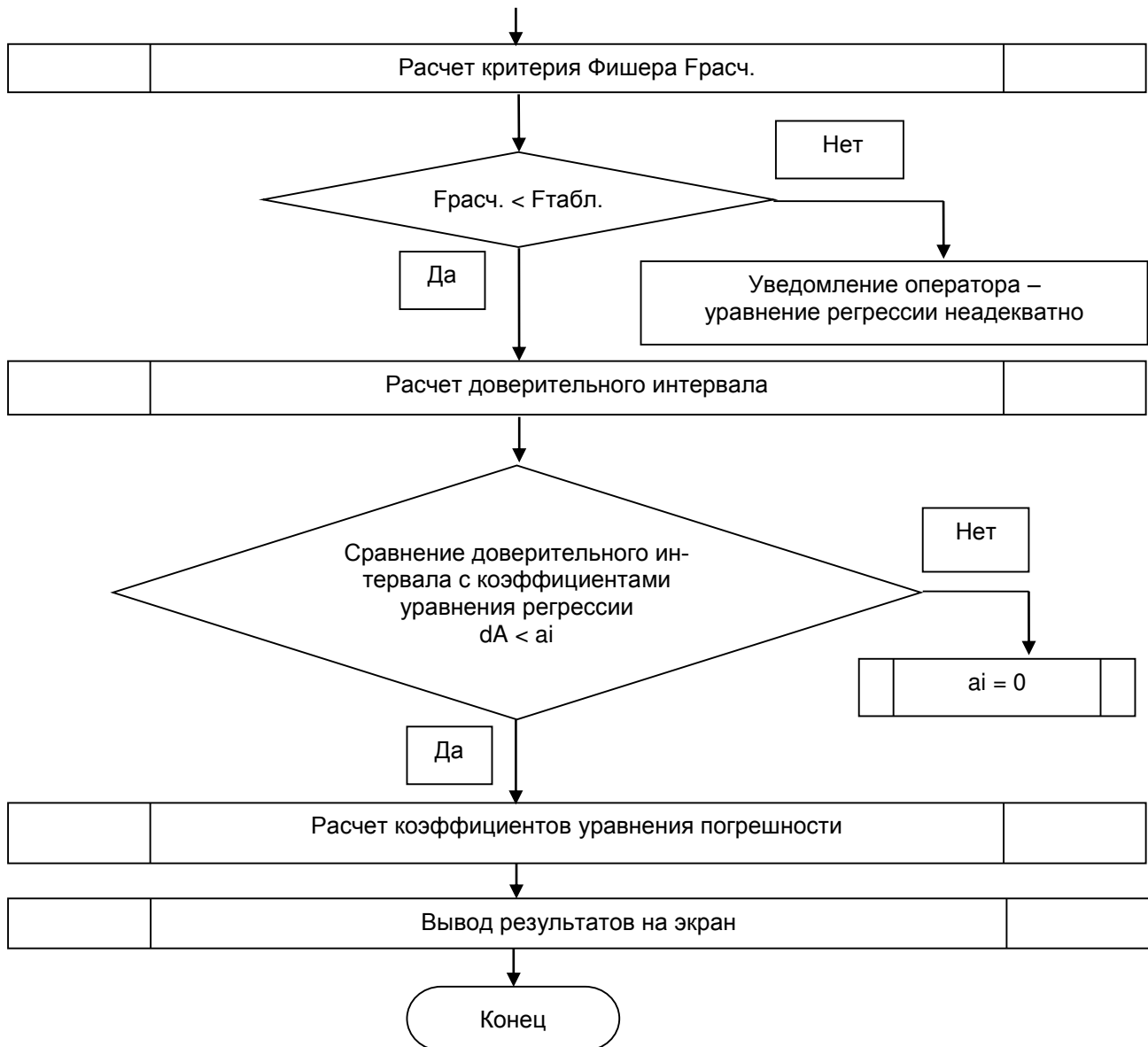
При загрузке программы происходит обнуление массива для возможности дальнейшего заполнения матрицы исходного массива данных.

1) Загрузка данных в массив

Загрузка данных в массив производится либо поэлементным введением в матрицу, либо загрузкой из файла с расширением *.bak. Эту операцию осуществляет модуль сохранения и загрузки.



Алгоритм работы программы



Алгоритм работы программы (продолжение)

2) Нахождение среднеарифметического каждого столбца

1. Находим сумму всех элементов по каждому столбцу.
2. Делим каждое полученное значение на количество строк.
3. Вычисляем квадрат разности $(Y_{ij} - \hat{Y})^2$.
4. Присваиваем полученные значения новой матрице.

3) Вычисление среднеквадратического отклонения σ

1. Вычисляем сумму по каждому столбцу.
2. Полученную сумму делим на количество строк.
3. Присваиваем полученные значения новой матрице.

4) Удаление строк с элементами, не входящими в интервал от $(X_{i0} - 1,5\sigma)$ до $(X_{i0} + 1,5\sigma)$ в каждом столбце

1. Определяем границу $(X_{i0} - 1,5\sigma)$ по каждому столбцу.
2. Определяем границу $(X_{i0} + 1,5\sigma)$ по каждому столбцу.
3. Циклически сравниваем каждое значение каждого столбца с полученным интервалом.

4. Удаляем полностью строку, если элемент какого-либо столбца не входит в этот интервал.

5. Количеству строк присваиваем (Количество строк – 1) – «kolstr:=kolstr-1».

5) Вычисление min, max в столбцах массива и заполнение новой матрицы, состоящей из min, max

1. Декларируем некоторые значения MAX и MIN (бесконечно большое и бесконечно маленькое).

2. Перебираем все элементы матрицы M по столбцам.

3. Если значение элемента матрицы больше значения MAX, то присваиваем MAX значение этого элемента.

4. Если значение элемента матрицы меньше значения MIN, то присваиваем MIN значение этого элемента.

5. Заносим получившиеся значения MIN и MAX для каждого столбца в матрицу минимальных и максимальных значений.

6. Возвращаем функции значение матрицы минимальных и максимальных значений.

6) Вычисление значения условного нуля X_{i0} , среднего значения интервала разброса ΔX_i и заполнение матрицы, состоящей из X_{i0} и ΔX_i

1. Перебираем все значения матрицы M по столбцам.

2. Получаем из матрицы M значения минимумов и максимумов.

3. Производим вычисление значений условного нуля и среднего значения интервала разброса по формулам и заносим данные значения в матрицу.

4. Возвращаем функции значение матрицы значений условного нуля и среднего значения интервала разброса.

Вычисление значений условного нуля и среднего значения интервала разброса вычисляется по следующим формулам соответственно [1]:

$$X_{i0} = \frac{X_{\max_i} + X_{\min_i}}{2}; \Delta X_i = \frac{X_{\max_i} - X_{\min_i}}{2} \quad (1)$$

7) Вычисление коэффициентов изменения факторов и заполнение матрицы коэффициентами изменения факторов

Начало

1. Перебираем все значения матрицы M по столбцам.

2. Производим вычисление коэффициентов изменения факторов по формуле, используя значения коэффициентов начальной матрицы, а также значений условного нуля и среднего значения интервала разброса. Заносим коэффициенты в матрицу.

3. Возвращаем функции значение получившейся матрицы.

Вычисление коэффициентов изменения факторов производится по формуле [2]:

$$K_{ij} = \frac{X_{ij} - X_{i0}}{\Delta X_i} \quad (2)$$

8) Блок преобразования из матрицы коэффициентов изменения факторов в матрицу планирования полного факторного эксперимента

Данный блок является наиболее важной частью программы, так как здесь идет преобразование полученной матрицы до матрицы полного факторного эксперимента, т. е. из тысячи строк необходимо выделить такие строки, чтобы окончательная матрица обладала следующими свойствами [1]:

$$\sum_{j=1}^m x_{ij} = 0; \sum_{j=1}^m x_{ij}^2 = m; \sum_{j=1}^m x_{iu} x_{ju} = 0. \quad (3)$$

Данный блок разделяется на 3 раздела, описания которых представлены ниже.

Первый раздел:

1. Перебираем последовательно все строки матрицы М.
2. Проверяем каждую строку на условие соответствия виду: (-, -, -, -); (+, +, +, +); (+, -, -, -); (-, +, +, +); (-, +, +, -); (+, -, -, +); (-, +, -, +); (+, -, +, -); (-, -, -, +); (+, -, -, -); (-, -, +, +); (+, +, -, -); (-, -, +, -); (+, +, -, +); (-, +, -, -); (+, -, +, +).
3. Удаляем все строки вида (-, -, -, -) и (+, +, +, +).
4. Если значения элементов строки не удовлетворяют данному условию, то вызываем процедуру удаления данной строки.

Второй раздел:

1. Перебираем последовательно все строки матрицы М.
2. Считаем количество строк каждого вида.
3. Считаем количество строк, не имеющих пары.
4. Если строка не имеет пары, то вызываем процедуру удаления строки.

Третий раздел

Проверяем: если количество строк больше 16, тогда удаляем парные строки, значение коэффициентов изменения факторов по модулю которых больше. Таким образом, остается только 16 строк и полученная матрица удовлетворяет условиям (3).

9) Вычисление коэффициентов регрессии и заполнение матрицы с коэффициентами регрессии

1. Перебор матрицы К по строкам.
2. Вычисление коэффициентов по формулам.
3. Занесение коэффициентов в матрицу.
4. Присвоение функции значения полученной матрицы.

Вычисление коэффициентов регрессии выполняется по формулам [1]:

$$a_0 = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m y_j ; a_i = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m K_{ji} y_j . \quad (4)$$

10) Расчет критерия Фишера Фрасч. и доверительного интервала

Полученное уравнение регрессии необходимо проверить на адекватность по критерию Фишера, а коэффициенты уравнения регрессии – на значимость по критерию Стьюдента. Для этого производим следующие операции.

1. Перебор матрицы по строкам.
2. Вычисление значений Фрасч. и dAi с использованием значений коэффициентов из матрицы.
3. Присваивает функции значение Фрасч. и dAi.
4. Проверка уравнения регрессии на адекватность.

В этой процедуре выполняется расчет следующих промежуточных величин, необходимых для вычисления значения Фрасч. и dAi: Двоспр. – дисперсия воспроизводимости; Дад – дисперсия адекватности; f – число степеней свободы \hat{Y}_i – значение выходного параметра, вычисленное по уравнению регрессии.

Сначала определяется число степеней свободы f как [1]:

$$f = m - (n + 1), \quad (5)$$

где m – число опытов в матрице факторного эксперимента; n – число факторов.

Затем вычисляется \hat{Y}_i – значение выходного параметра, вычисленное по уравнению регрессии [1]:

$$Y = a_0 + a_1 * q_1 + a_2 * q_2 + a_3 * q_3 + a_4 * q_4, \quad (6)$$

где q_i – знак (-) или (+) для фактора q_i .

Дисперсия адекватности вычисляется по формуле [1]:

$$D_{Ad} = \frac{\sum_{j=1}^m (Y_j - \hat{Y}_j)^2}{f} \quad (7)$$

где Y_j – значение выходного параметра в эксперименте (экспериментальное значение в матрице факторного эксперимента); \hat{Y}_j – значение выходного параметра, вычисленное по уравнению регрессии (теоретическое значение); f – число степеней свободы.

Дисперсия воспроизводимости вычисляется по формуле [1]:

$$D_{воспр} = \frac{\sum_{j=1}^m (Y_j - \bar{Y}_j)^2}{m-1}, \quad (8)$$

где \bar{Y}_j – среднее значение выходного параметра или свободный член уравнения регрессии a_0 .

После того как вычислены все промежуточные величины, определяются значения $F_{расч.}$ и dA_i по формулам [1]:

$$F_{расч.} = \frac{D_{Ad}}{D_{воспр}}, \quad \Delta a_i = \frac{t \cdot \sqrt{D_{воспр}}}{\sqrt{m}}, \quad (9)$$

где t – это коэффициент Стьюдента, значение которому присваивается в зависимости от количества строк, полученных при преобразовании матрицы факторного эксперимента, сами значения определены из [1], таблица П.11 (см. табл. 1).

11) Проверка уравнения регрессии на адекватность и сравнение доверительного интервала с коэффициентами уравнения регрессии $dA < a_i$

Все значения критериев Фишера и Стьюдента приведены в [3] и заложены в базу данных программы.

1. Если $F_{расч.} > F_{табл.}$, то выводим «Уравнение регрессии неадекватно».

2. Если $F_{расч.} < F_{табл.}$, то продолжаем проверку.

3. Сравниваем все коэффициенты уравнения регрессии с доверительным интервалом.

Здесь выполняется проверка уравнения регрессии на адекватность т. е. $F_{расч.} < F_{табл.}$ [1].

Сравнение доверительного интервала с коэффициентами уравнения регрессии $dA < a_i$ заключается в следующем: если коэффициент регрессии по модулю меньше доверительного интервала, то этот коэффициент приравниваем к нулю. Здесь программа поочередно сравнивает коэффициенты уравнения регрессии по модулю с доверительным интервалом.

12) Расчет коэффициентов уравнения погрешности и вывод результата на экран

От уравнения регрессии в безразмерном виде переходим к составлению уравнения погрешности.

1. Проводим расчет коэффициентов уравнения погрешности с первого по четвертый.

2. Вывод окончательного результата – уравнения погрешности на экран.

В этой процедуре выполняется расчет конечного результата исследования массива данных по формуле [1]:

$$b_i = \frac{a_i \cdot X_{i0}}{\Delta X_i \cdot a_0}, \quad (10)$$

Уравнение погрешности имеет вид [1]:

$$\frac{\Delta \text{Вых.пар.}}{\text{Вых.пар.}} = b_1 \cdot \frac{\Delta 1 \text{ фактор}}{1 \text{ фактор}} + b_2 \cdot \frac{\Delta 2 \text{ фактор}}{2 \text{ фактор}} + b_3 \cdot \frac{\Delta 3 \text{ фактор}}{3 \text{ фактор}} + b_4 \cdot \frac{\Delta 4 \text{ фактор}}{4 \text{ фактор}}, \quad (11)$$

где $\frac{\Delta \text{Вых.пар}}{\text{Вых.пар}}$ – относительное изменение выходного параметра; $\frac{\Delta 1 \text{фактор}}{1 \text{фактор}}$ – относительное изменение фактора.

Таким образом, нами созданы алгоритм и программа статистической обработки массивов ненормированных данных по методике, предложенной в [2]. С помощью разработанной программы нами были обработаны массивы данных, полученных на примере исследования влияния индивидуальных личностных факторов студентов на результативность обучения по дисциплине «Информатика» [3].

Ссылки на источники

1. Алексеев В. П., Озёркин Д. В. Основы научных исследований: учеб. пособие для студ. специальности 200800. – Томск: ТУСУР, 2012. – 171 с.
2. Алексеев В. П., Степаньян В. В. Повышение адекватности и достоверности модели обработки ненормированных массивов данных в исследованиях образовательных систем методом планирования эксперимента // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). – ART 14178. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14178.htm>.
3. Степаньян В. В. Исследование влияния индивидуальных личностных факторов студентов на результативность обучения по дисциплине «Информатика» // Концепт. – 2014. – № 03 (март). – ART 14070. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14070.htm>.

Vladimir Stepanian,

Student, Economics and Technology Department, International Innovative University, Sochi
step.wo@mail.ru

Algorithms and programs for array processing of continuous data for the educational systems state using experiment planning method

Abstract. Studying complex multifactor processes in which the main target parameter is influenced with set of factors, the theory of planning of experiment is applied. Thus values of factors are fixed in both parties from nominal value with the certain interval of a variation. We offer algorithm and the program of processing arrays of factors with any deviations from the nominal value, received during experiment. The original approaches developed earlier are put in a basis. The specified program can be used for optimization of physical, technical, economic and social processes.

Key words: algorithm, calculation, coefficient, matrix, function, level of regression, quality, gas.

References

1. Alekseev, V. P. & Ozjorkin, D. V. (2012) *Osnovy nauchnyh issledovaniy: ucheb. posobie dlja stud. special'nosti 200800*, TUSUR, Tomsk, 171 p. (in Russian).
2. Alekseev, V. P. & Stepan'jan, V. V. (2014) "Povyshenie adekvatnosti i dostovernosti modeli obrabotki nenormirovannyh massivov dannyh v issledovaniyah obrazovatel'nyh sistem metodom planirovaniya jeksperimenta", *Koncept*, № 07 (ijul'), ART 14178. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14178.htm> (in Russian).
3. Stepan'jan, V. V. (2014) "Issledovanie vlijaniya individual'nyh lichnostnyh faktorov studentov na rezul'tativnost' obuchenija po discipline 'Informatika'", *Koncept*, № 03 (mart), ART 14070. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14070.htm> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Довгалем Л. С., кандидатом педагогических наук, профессором;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	30.01.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	02.02.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	02.02.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Степаньян В. В., 2015

Шаманина Лилия Анатольевна,
ассистент кафедры технологических и естественнонаучных дисциплин ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж
dushnewa@yandex.ru



Учебный курс «Культурно-просветительская деятельность» как средство формирования профессиональной компетентности будущего педагога

Аннотация. В статье рассмотрены и приведены примеры педагогических технологий, используемых в курсе «Культурно-просветительская деятельность (практикум)». В частности, рассматривается театрализация как метод культурно-досуговой деятельности. Этот метод занимает особое, исторически обусловленное место в системе методов социально-культурного воспитания, способствующих формированию общекультурных и профессиональных компетенций будущего учителя технологии.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность в вузе, общекультурные и профессиональные компетенции, особенности формирования компетентности будущего учителя технологии.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Во все времена в образовании, воспитании, развитии и адаптации личности социально-культурная (культурно-просветительская) деятельность имела огромное значение.

На Руси издавна почитались обучение грамоте, умственное развитие детей, подготовка их к трудовой деятельности. Ещё в древнерусской общине шел процесс формирования и накопления воспитательного опыта на основе народной педагогики. Традиции играли важную роль в создании фундамента трудового, нравственного, эстетического, физического и религиозного воспитания. Создание кириллицы вместе с принятием христианства на Руси в X в. послужило мощным стимулом духовного развития общества. Церковь в этот период стала оплотом нравственного воспитания и просвещения народа. Значительным было влияние церкви на все сферы деятельности общества, сознание и поведение его членов, одухотворение трудовой, семейной, досуговой жизни.

Интересу народа к культуре и образованию в истории развития русского общества присущи закономерные спады и периоды роста. Например, в период монголо-татарского ига господствовала жестокость, процветало невежество. Народ пребывал в атмосфере угнетения, страха, обмана. XV–XVII вв. – период, когда в России неграмотность была присуща большей части населения.

Во времена правления Петра I был проведён ряд просветительских реформ, способствующих развитию образования и культуры в стране. Наряду с привлечением иностранных педагогов в Россию, организацией поездок русских для учебы за границу было открыто немало школ, музеев, библиотек. Открыли двери первые русские театры. Однако задача учебных заведений – от школы до Академии наук с гимназией и университетом, учрежденной в 1725 г., – состояла в подготовке грамотных «слуг царя и отечества». Традиционное воздействие церкви и правящей политической элиты определяло цели и задачи культурно-просветительской и досуговой деятельности.

Революционные события России в начале XX в., а затем и свержение самодержавия повлекли за собой изменения социальной направленности в культур-

но-просветительной и досуговой деятельности. С Октябрьской революцией в стране осуществляются первые мероприятия по созданию и развитию системы политико-просветительной работы. В отраслях культуры и образования подбор сотрудников для внешкольной работы осуществлялся по принципу партийной и классовой принадлежности [1].

Социально-культурное развитие СССР сопровождалось как определенными достижениями, так и негативными процессами. К слову сказать, в 1970 г. в стране работало 3780 дворцов и домов пионеров и школьников, в которых бесплатно занималось около 2 миллионов детей и подростков. Функционировало 6,4 тысячи детских секторов при дворцах и домах культуры, 175 детских парков, 553 станции юных техников, 327 станций юных натуралистов, 168 детских экскурсионно-туристских станций, 33 детские железные дороги, 1100 клубов юных техников, 4166 детских музыкальных и художественных школ, 3581 детско-юношеская спортивная школа, 172 тысячи детских и школьных библиотек, 142 театра для детей [2]. В то же время репрессивная политика государства отразилась на судьбах многих видных деятелей науки, просвещения, культуры, искусства и религии. Репрессии повлекли за собой достаточно серьезные политические, экологические, демографические, социальные, культурные последствия. В культурно-просветительных и образовательных учреждениях жестко доминирует парадигма идейно-политического воспитания.

Распад СССР существенно повлиял на изменение социокультурной ситуации в России. Экономическая ситуация в стране 1990-х гг. имела негативные последствия для деятельности учреждений культуры, досуга. Закрывались клубы, сократилось число бесплатных услуг и бюджетных ассигнований [3]. Для сравнения: в 1955 г. в СССР число общедоступных библиотек составляло 392 000. Исходя из численности населения СССР в 200,2 млн человек это составляет 19,5% человек, посещающих библиотеки. На 1 января 2011 г. в России библиотек было всего 46 000, что от общей численности населения России в 142,8 млн человек составляет только 3,2% человек, посещающих библиотеки [4].

В социально-культурной и досуговой сферах формируется коммерческий сектор.

Экономические и социальные процессы, происходящие в современной России, чаще всего рассматриваются с позиций их политического или экономического смысла. Мы же разделяем точку зрения ученых и специалистов, подчеркивающих важность и значение для развития общества социокультурных процессов.

Педагогический контекст учета социокультурного фона современной жизнедеятельности человека и общества напрямую связан с использованием в педагогике и практике образования культурологического подхода, согласно которому формирование личности происходит в процессе активного освоения человеком той или иной культуры.

Суть и смысл деятельности миллионов людей, представляющих духовную элиту общества – заслуженных деятелей культуры, деятелей науки и искусства, педагогов, мастеров-наставников, состоит в том, чтобы помочь каждому новому поколению в овладении материальной и духовной культурой своего народа, её сокровищами. При этом необходимо иметь в виду, что высокая духовность, постоянные нравственные искания, возвышающие человека, всегда составляли одну из главных особенностей русского национального характера [5].

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения стимулировало обновление содержания многих учебных курсов, разработку и внедрение новых образовательных технологий.

Обратимся к ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), где в гл. IV дана характеристика профессиональной деятельности бакалавров, включающей образование, деятельность в социальной сфере и культуре. Бакалавр также готовится и к культурно-просветительской деятельности. В гл. V, где указаны требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и перечислены компетенции, особое место занимают общекультурные компетенции и профессиональные компетенции, соответствующие отдельным видам профессиональной деятельности, в частности культурно-просветительской [6]. В будущей профессиональной деятельности выпускнику педагогического высшего учебного заведения в области культурно-просветительской деятельности придется решать такие профессиональные задачи, как изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности, организация культурного пространства [7]. Это лишний раз доказывает необходимость и значимость изучения будущими педагогами дисциплин социально-культурной направленности, освоения основ культурно-досуговой деятельности и культурно-просветительской работы.

Обратимся к практике. В общий перечень дисциплин подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Технология», на физико-математическом факультете ФГБОУ ВПО «ВГПУ» включен учебный курс «Культурно-просветительская деятельность (практикум)», который изучается студентами очной формы обучения на втором курсе. Целями освоения дисциплины являются:

- формирование системы представлений о культурно-просветительской деятельности как одной из основных сфер жизнедеятельности человека;
- овладение студентами приемами, методами и способами организации культурно-просветительской деятельности по различным направлениям в образовательных учреждениях;
- приобретение практических навыков организации и проведения культурно-просветительских мероприятий [8].

К основным задачам изучения учебной дисциплины можно отнести следующие:

- воспитание и развитие у обучающихся личностных качеств, позволяющих уважать иное мнение и художественно-эстетические взгляды;
- формирование позиции в отношении духовных и культурных ценностей разных народов, уважительного к ним отношения, принятия;
- формирование потребности общения с духовными ценностями;
- воспитание студентов в творческой атмосфере, обстановке доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости;
- приобретение навыков творческой деятельности [9].

Изучение данной учебной дисциплины направлено на формирование у обучающихся двух компетенций:

- общекультурной: способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);
- профессиональной: способен выявить и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11) [10].

Как следствие, студент должен овладеть знаниями сущности понятий курса, источников просвещения и факторов формирования и повышения культуры; умениями применять полученные знания в профессиональной педагогической деятельности по

организации и проведению различного рода мероприятий культурно-просветительской направленности; навыками различных средств коммуникации в профессиональной педагогической деятельности [11].

Разработанная нами программа «Культурно-просветительская деятельность (практикум)» включает применение таких образовательных технологий, как семинар-дискуссия, проектная деятельность, технология учебного исследования.

Самостоятельная работа студентов (СРС) предусматривает различные формы работы: написание эссе, реферата по теме «История развития культурно-просветительской деятельности в России»; разработку учебного проекта по теме «Различные виды игр (учебно-прикладные, интеллектуальные, физкультурно-спортивные) и их место в культурно-просветительской деятельности» и т. п. В ходе самостоятельной работы студенты при помощи преподавателя планируют свою деятельность, работают с литературой, используют коммуникативные технологии и реализуют на практике полученные знания. Обязательный акцент должен быть сделан на развитии рефлексии [12].

Отдельного внимания заслуживает описание одного из разделов рассматриваемой программы «Театрализованное представление как форма культурно-просветительской деятельности», который предусматривает такой вид самостоятельной работы, как написание сценария и постановка театрализованного представления. В числе требований к организации этой формы СРС – содержательность, технологичность, продуктивность.

Приведем пример. В практике нашей работы есть опыт постановки сказки в стихах Леонида Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца (по мотивам русского фольклора)». В данном случае была взята готовая пьеса с авторскими ремарками. Несмотря на то что не было необходимости в написании сценария – основополагающего пункта в общей постановке, сложности неизбежно возникли. Во-первых, распределение ролей: желание играть того или иного персонажа не всегда совпадало с внешними данными, темпераментом, психофизикой, голосовыми данными того или другого студента. Методом проб и ошибок, необходимого количества репетиций, а в некоторых случаях доверительной беседы компромисс был найден. Во-вторых, отсутствие подходящей площадки. В итоге обсуждения было принято решение приспособить под цели сценической площадки одну из учебных аудиторий. Подбор или изготовление костюмов, реквизита, декораций и т. п. – каждый шаг подготовки постановки вызывал заинтересованность у студентов. Необходимость придумывать, фантазировать, изобретать и изготавливать открыла ранее не проявлявшиеся творческие способности. Таким образом, студенты получили дополнительные умения и навыки творческо-конструкторской деятельности, не менее важные в профессиональной деятельности педагога.

Вторым нашим опытом театральной постановки был спектакль «Вовка в тридевятом царстве». Вдохновившись одноименным мультипликационным фильмом 1965 г. режиссера Бориса Степанцева, работали над постановкой воодушевленно, с энтузиазмом, абсолютно самостоятельно, начиная с написания сценария, изготовления костюмов, реквизита, распределения ролей. Представили готовую работу на этапе генеральной репетиции.

Зрителями постановок были студенты физико-математического факультета по направлению «Педагогическое образование», профиль «Технология», первого, третьего и четвертого курсов, а также преподаватели ВГПУ. Воодушевленные аплодисментами, возгласами «браво», поощрительными речами, «актёры» повысили свою личностно-профессиональную самооценку, скорректировали и укрепили мотивацию.

Стремление к творческому самовыражению вылилось в написание стихов, куплетов и од, посвящённых дисциплинам модуля «Техническая механика».

Обязательной формой работы в рамках дисциплины «Культурно-просветительская деятельность» является посещение выставок и театров. Заметным событием стало посещение непопулярного среди молодёжи фестиваля фильмов о правах человека «Сталкер», прошедшего в Воронеже в марте 2015 г. Увиденное стало предметом учебных дискуссий.

Важную роль в изучении рассматриваемой учебной дисциплины играют межпредметные связи. Значительным образовательным потенциалом в связи с этим обладают практико-ориентированные дисциплины «Технологии художественной обработки материалов», «Технологические практикумы», «Художественные промыслы», «Культура дома». Цели их изучения близки целям курса «Культурно-просветительская деятельность»: усвоение необходимых теоретических сведений о русской народной художественной культуре как об уникальной составляющей мировой художественной культуры; углубление и расширение имеющихся практических умений и навыков, а также формирование новых в технологии изготовления изделий различных видов декоративно-прикладного творчества, используя как классические, так и современные материалы [13].

Так, в процессе изучения дисциплины «Декоративно-прикладное творчество» студенты овладевают знаниями об истории различных видов ручной художественной вышивки (тамбурная, румынская гладь, полтавская гладь, владимирское шитьё, двустороннее гладьевое шитьё, счётная вышивка и так далее), получают практические навыки и умения, как итог изготавливают по своему выбору готовое изделие. Во второй части данной дисциплины изучается русская бытовая культура – одежда и жилище как часть русской бытовой культуры. Изготавливаются образцы и готовое изделие в технике лоскутного шитья, приобретаются навыки росписи объёмной формы – «Чудо-писанки» (выполняется роспись готовой деревянной формы, например, разделочная доска или чаша в стиле мезенской росписи). Особое внимание уделяется настоящему «заповеднику» национального костюма – народному костюму Воронежской губернии [14]. Кажется, все краски лесов, степей, неба слились в этом поистине чудном творении рук человеческих. Желание сделать одежду красивой требовало огромного труда, терпения, фантазии. Именно здесь проявлялись вкус, дарование и мастерство крестьянок [15]. По итогам изучения воронежского народного костюма изготавливается панно-аппликация «Стилизация народного костюма». Также подробно изучается глиняная игрушка, занимающая одно из важных мест среди многообразия народных промыслов. Практическим итогом является изготовление образца дымковской игрушки – барыни [16]. Таким образом, приобретается неоценимый опыт владения практическими навыками, который так умело используют студенты профиля «Технология» в подготовке театральных постановок.

Выстраивая учебно-воспитательный процесс, мы обращаем внимание на создание системы целостных знаний, влияющих на формирование общей культуры и развитие профессиональных и личностных качеств будущих учителей технологии, что позволит им в дальнейшем самосовершенствоваться, развивать своё педагогическое мастерство и быть успешными в своей будущей профессии. Для преподавателей важно, насколько наши выпускники будут владеть профессионально-логическим мышлением, педагогическими технологиями, сочетать научный поиск и практику, использовать исследовательский подход в своей профессиональной деятельности [17].

Ссылки на источники

1. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность: учеб. пособие. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2004. – 274 с.
2. Большая советская энциклопедия. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/75040/Внешкольные>
3. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Указ. соч.
4. Критерии качества жизни населения в СССР и в России в современных условиях (Полина Олеговна Артюшенко, ученица 9-Б класса школы № 143 г. Екатеринбурга). – URL: <http://artyushenkooleg.ru/index.php/analitika>.
5. Мартынова М. В. Педагогическое регулирование социально-культурной деятельности в учреждениях социального обслуживания населения: автореф. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2013. – 26 с.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).
7. Там же.
8. Рабочая программа «Культурно-просветительская деятельность (практикум)» для обучающихся по профилю «Технология» / авт.-сост. Л. А. Шаманина; ВГПУ.
9. Программа творческой, методической и культурно-просветительской деятельности ДШИ № 2 г. Воткинска. – URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru>
10. Рабочая программа «Культурно-просветительская деятельность (практикум)» для обучающихся по профилю «Технология» / авт.-сост. Л. А. Шаманина.
11. Там же.
12. Шаманина Л. А., Косенко О. В. Использование современных педагогических технологий при изучении курса «Практикум по швейному производству» // Инновационные механизмы экономики и педагогики в современной России: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2011. – С. 370.
13. Рабочая программа «Технологии художественной обработки материалов» для обучающихся по профилю «Технология» / авт.-сост. Л. А. Шаманина; ВГПУ.
14. Слепцова М. В., Калинина И. А., Кулага О. А. Декоративно-прикладное творчество: в 2 ч. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – 75 с.
15. Толкачёва С. Народный костюм Воронежской губернии конца XIX – начала XX века / Центр духовного возрождения Черноземного края. – Воронеж, 2007. – 224 с.
16. Слепцова М. В., Калинина И. А., Кулага О. А. Указ. соч.
17. Шаманина Л. А., Косенко О. В. Указ. соч.

Liliya Shamanina,

Assistant at the chair of Technological and Natural Sciences Disciplines, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

dushnewa@yandex.ru

Training course “Cultural and educational activity” as a mean of formation of future teacher’s professional competence

Abstract. The paper deals with the examples of pedagogical technologies used in the course “Cultural and educational activity. Practice”. The author considers “staging” as a method of cultural and leisure activity, which takes the special historically caused place in the system of social-cultural upbringing methods promoting formation of common cultural and professional competences of future teacher of technology.

Key words: cultural and educational activity in higher education institution, common cultural and professional competences, features of formation of competence of future technology teacher.

References

1. Kiseleva, T. G. & Krasil'nikov, Ju. D. (2004) *Social'no-kul'turnaja dejatel'nost': ucheb. posobie*, Moskovskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, Moscow, 274 p. (in Russian).
2. *Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/75040/Vneshkol'nye> (in Russian).
3. Kiseleva, T. G. & Krasil'nikov, Ju. D. (2004) Op. cit.
4. *Kriterii kachestva zhizni naselenija v SSSR i v Rossii v sovremennyh uslovijah (Polina Olegovna Artjushenko, uchenica 9-B klassa shkoly № 143 g. Ekaterinburga)*. Available at: <http://artyushenkooleg.ru/index.php/analitika/> (in Russian).
5. Martynova, M. V. (2013) *Pedagogicheskoe regulirovanie social'no-kul'turnoj dejatel'nosti v uchrezhdenijah social'nogo obsluzhivanija naselenija: avtoref. ... kand. ped. nauk*, Tambov, 26 p. (in Russian).
6. *FGOS VPO po napravleniju podgotovki 050100 pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikacija (stepen') "bakalavr")* (in Russian).

7. Ibid.
8. *Rabochaja programma «Kul'turno-prosvetitel'skaja dejatel'nost' (praktikum)» dlja obuchajushhihsja po profilju "Tehnologija" / avt.-sost. L. A. Shamanina; VGPU (in Russian).*
9. *Programma tvorcheskoj, metodicheskoj i kul'turno-prosvetitel'skoj dejatel'nosti DShI №2 g. Votkinska. Available at: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru> (in Russian).*
10. *Rabochaja programma "Kul'turno-prosvetitel'skaja dejatel'nost' (praktikum)" dlja obuchajushhihsja po profilju "Tehnologija" / avt.-sost. L. A. Shamanina (in Russian).*
11. Ibid.
12. Shamanina, L. A. & Kosenko, O. V. (2011) "Ispol'zovanie sovremennyh pedagogicheskikh tehnologij pri izuchenii kursa 'Praktikum po shvejnomu proizvodstvu'", *Innovacionnye mehanizmy jekonomiki i pedagogiki v sovremennoj Rossii: teorija i praktika: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.*, Voronezh, p. 370 (in Russian).
13. *Rabochaja programma "ehnologii hudozhestvennoj obrabotki materialov" dlja obuchajushhihsja po profilju "Tehnologija" / avt.-sost. L. A. Shamanina; VGPU (in Russian).*
14. Slepцова, M. V., Kalinina, I. A. & Kulaga, O. A. (2009) *Dekorativno-prikladnoe tvorchestv: v 2 ch.*, VGPU, Voronezh, 75 p. (in Russian).
15. Tolkachjova, S. (2007) *Narodnyj kostjum Voronezhskoj gubernii konca XIX – nachala XX veka / Centr duhovnogo vozrozhdenija Chernozemnogo kraja*, Voronezh, 224 p. (in Russian).
16. Slepцова, M. V., Kalinina, I. A. & Kulaga, O. A. (2009) Op. cit.
17. Shamanina, L. A. & Kosenko, O. V. (2011) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:

Слепцовой М. В., кандидатом педагогических наук;
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	09.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	10.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	10.04.15	Опубликована <i>Published</i>	11.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Шаманина Л. А., 2015

Мальшева Ирина Владимировна,
старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
M.I.V.1962@mail.ru



Среда как фактор развития ребенка

Аннотация. *Статья посвящена изучению жизненного пространства ребенка в аспекте его влияния на общее психическое развитие. Выделяются физические и социальные составляющие среды. Делается анализ поведенческих особенностей ребенка в среде, описываются типы создаваемых им построек и различных видов игрового взаимодействия с окружающим пространством. Дается обобщение принципов организации среды для детей.*

Ключевые слова: *жизненное пространство, возрастное развитие, факторы среды, игра, активность, психомоторная сфера.*

Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Обычно, когда говорят о средовых условиях, в первую очередь имеют в виду социальную ситуацию развития ребенка, особенности социального окружения, включенность в систему отношений, качество и содержание коммуникации. Но понятие среды – это еще и жизненное пространство, которое включает гораздо большее количество переменных, оказывающих влияние на специфику онтогенеза и формирование личностных особенностей. По мнению Х. Э. Штейнбах и В. И. Еленского, следует различать понятие «среда» и «средовой фактор»; среда – это все, что находится вокруг нас, включая предметы, явления, людей, пространство, события, его наполняющие, в том числе к ней относится и система построенных нами отношений с тем, что нас окружает [1]. Безусловно, в онтогенезе первичным будет взаимодействие с физическим миром, который предстает перед маленьким ребенком в огромном количестве переменных, свойств, качеств, отношений. Предметный мир «ведет» и направляет развитие в первые годы жизни, он опосредует взаимодействие со взрослым; объект и действие с ним наполняют содержательную сторону речи и формируют наглядно-действенное мышление. Затем расширение практического опыта позволяет накапливать впечатления от взаимодействия с предметным миром, что служит основой обобщенных представлений и создает почву для нового витка развития. То, что на каком-то этапе взаимоотношения с окружающими людьми выходят на первый план, не снижает значение воздействия материального мира. Зона социализации не устраняет многообразия сложных связей человека с жизненным пространством, продолжающих играть огромную роль в его развитии.

Окружающая ребенка жизненная среда и его активность неразрывно связаны между собой. Пространство выступает не только условием и активатором деятельности ребенка – мы можем говорить и о взаимодействии, и о взаимовлиянии их друг на друга. Наиболее подробно взаимоотношения ребенка со средой были изучены М. В. Осориной, которая рассматривала овладение ребенком окружающим миром в триаде «взрослый – пространство – ребенок» как становление жизненных функций последнего [2]. Все это имеет свою специфику и определяется достаточно важными вещами. Ребенок выстраивает свои отношения с пространством по совершенно

иным, отличающимся от взрослых принципам, поэтому и восприятие оной и потребности в отношении нее будут другими. Основная направленность активной деятельности ребенка – проникнуть, исследовать, овладеть. Ребенок вступает в сложную систему эмоциональных переживаний, связанных с разными местами, это позволяет ему реализовывать ряд очень важных потребностей, связанных со становлением его самосознания. База формирования личности закладывается в детской коммуникации, которая развивается через совместную деятельность в жизненной среде и проявляется в территориальном поведении. Совместная событийная деятельность выделяется Ю. А. Аксеновой как основа мировоззрения и образа мира, рождающихся из индивидуальной картины мира ребенка, которая выстраивается в системе координат опыта, полученного во взаимодействии с окружающим миром [3].

Проанализировав самые важные стороны средовых факторов, выделим наиболее существенные, на наш взгляд, переменные, связанные с жизненной средой человека:

- средовые воздействия, ее свойства, качества и метрические параметры;
- движения в среде, связанные с тонически-активирующими импульсами, такими как интраэффект;
- экспансивное воздействие на среду как экстраэффект;
- пространственные движения, связанные с осознанием своего «Я», в частности «Я-телесного»;
- взаимодействие со средой, устанавливающее аффективные связи с миром;
- движение как ресурсная тренировка функциональных систем организма;
- деятельностный компонент движения, в частности, например, продуктивная деятельность, когда движения приобретают характер влияния;
- акты коммуникаций и социального поведения;
- культурное осмысление среды;
- экзистенциально-смысловое переживания и проживание среды.

Сторонники междисциплинарного подхода к исследованию среды полагают, что только серьезное научное понимание взаимодействия человека с его окружением приводит к созданию оптимальных средовых условий. Восприятие среды «встроено» в наш опыт, поэтому необходимо рассматривать опыт, приобретаемый человеком в среде, под двумя различными углами: первый – это деятельность, когда среда выступает объектом направленной активности, второй – поведение, причем здесь тоже можно выделить разные аспекты существования в среде. М. Черноушек сводит проблему поведения человека в среде к трем основным моментам: взаимосвязи поведения с познавательными структурами, избирательности воспринимающей системы человека, поощряющей или препятствующей роли среды во взаимодействии между людьми [4]. Наше взаимодействие со средой сопровождается разнообразными контактами с другими людьми, связано с социальной активностью, поэтому интересы средовой психологии лежат ближе к социальной психологии, чем к психологии восприятия. Окружающее пространство очень часто определяет ролевое поведение человека через значение и атрибуты места, культурные регламенты и предписания. Оно задает тон настроения, порождает смыслы и сценарии проживания момента времени. Реакции на средовое воздействие складываются из аффективных импульсов, порождаемых материальной фактурой объектов, их организацией и символическим контекстом. Таким образом, отражением пространства в сознании является карта пространства, то есть система образных представлений о его структуре, эмоциональный отклик на качество и особенности среды и содержание поведенческих сценариев, связанных с конкретным местом.

Говоря о задачах, формах и методах обучения, мы часто упоминаем активность ребенка и как конечную цель, и как необходимое условие развития. Активность всегда определяется наличием собственной цели. Рассматривая активность в отношении среды, мы рассматриваем две большие группы видов активности: приспособительное поведение и деятельность субъекта. Приспособительное поведение по своему определению похоже на пассивное реагирование, но оно также может выражаться в интенсивных действиях, правда, они всегда ограничены ситуацией. Можно рассматривать приспособительное поведение как вариант адаптации к окружению, но полагаем, что здесь необходимо остановиться на следующем моменте: адаптация может иметь вид активной деятельности по изменению самой среды, фактически все, что создано человеческой культурой, можно рассматривать как вариант приспособления к условиям жизни. Другими словами, в данном контексте можно определять приспособительное поведение как реактивность в ответ на средовые стимулы, определяющую наиболее оптимальную позицию по отношению к последним. Построение деятельности субъекта по отношению к среде характеризуется наличием собственной цели, вынесенной за рамки существующей ситуации.

Надситуативность часто является признаком активности и предполагает выход за пределы исходных целей, желание ставить цели избыточные с точки зрения заданной ситуации; она предполагает способность преодолевать установку, ограничение и барьеры заданной деятельности. Итак, в отличие от реактивности, когда действия человека обусловлены предшествующей ситуацией, активность выражается в производимых действиях, обусловленных внутренними состояниями субъекта. Активность всегда определяется наличием собственной цели. Приспособительное поведение также выражается в интенсивных действиях, но они всегда иницируются внешними требованиями. Хорошим примером может служить поисковая активность. Поисковая активность выражается в поведении, направленном на изменение ситуации или своего отношения к ней, которое протекает в условиях дефицита информации и невозможности осуществления прогнозирования результатов деятельности при постоянном учете степени ее эффективности. Рассматривая человека как субъекта деятельности, нужно выделить особую потребность в творческом преобразовании среды, которая часто не имеет утилитарных целей и является по сути своей чисто человеческой особенностью. Начиная с первобытных сообществ, когда человек оставлял следы своего присутствия в виде изображений на стенах пещеры, он проявлял себя как активный творец, который собственными усилиями и организацией общественного труда созидал новую реальность. Активное взаимодействие с окружающим пространством лежит в самой природе людей.

Вернувшись к особым отношениям ребенка со средовым окружением, выделим их некоторые важные моменты. Вступая во взаимодействие с объектами среды, ребенок проявляет прежде всего интерес к новому, требующему проникновения и понимания. Он должен осознать свое собственное положение и цель, организовать свою деятельность, включая в том числе действия на согласование и преодоление, поскольку среда задает огромное количество условий, игнорирование которых не позволяет получить предполагаемый результат. Исключения составляют ситуации, в которых ребенок экспериментирует с объектами пространства и отношениями, в данном случае любой получаемый эффект или его отсутствие можно рассматривать как достигнутую цель.

Изучая через наблюдение активное взаимодействие детей с объектами пространства в не регламентированной взрослым свободной деятельности, направленное на его преобразование, нам удалось установить следующее. Назначение искус-

ственных объектов окружающей среды – удовлетворять утилитарные потребности человека, направленные на его жизнеобеспечение. В случае с детьми мы сталкиваемся с особой ситуацией: ребенок преобразует среду с отличными от взрослого потребностями и характером восприятия ситуации. Даже если, например, детская постройка зеркально отражает мир взрослых, то она выступает или игровым ролевым моделированием, или выполняет не соответствующую ей функцию. Типы построек, способы организации неформального или реорганизации оформленного пространства изучались в ходе наблюдений. Исследование проводилось в городе Тольятти на базе МБУ № 192 и № 116 в течение пяти лет, с 2005 по 2009 г. и в 2013 г., общая выборка составила более двухсот человек. Наблюдения проводились на группах сверстников детей дошкольного возраста от 4 до 7 лет. Изучалось нерегламентированное средовое поведение детей в следующих условиях: привычное бытовое окружение со стереотипно организованной средой, привычное окружение со свободными полифункциональными объектами, экспериментальное помещение, представляющее из себя свободное незаполненное пространство с набором базовых объектов, не имеющих закрепленного назначения. В ходе наблюдений удалось выделить следующие типы детских построек.

Постройки-укрытия. Традиционные объекты, создаваемые детьми на протяжении многих поколений. Они представляют собой замкнутое, изолированное от внешнего мира пространство, дающее возможность почувствовать себя вне социального окружения, создать границы, обеспечивающие безопасность.

Постройки – наблюдательные пункты. Обычно это постройки, имеющие возвышения над плоскостью привычной жизнедеятельности, они могут служить наблюдательными пунктами, но в правильном варианте они оснащены еще и горизонтальной платформой, где ребенок может находиться неподвижно некоторое время и наблюдать за происходящим вокруг.

Постройки, стимулирующие различные виды движения. К ним можно отнести все традиционные элементы, которые задают либо само движение, например качели, либо направлены на постановку двигательной задачи, например приспособления для лазания, мишени и т. п. Часто такие постройки могут быть дополнены динамическими, а не стационарными элементами, которые приходят в движение и своим эффектом стимулируют ребенка к повтору движения, с одной стороны, а с другой – дают возможность оценить прилагаемое усилие в отношении прочности конструкции.

Постройки – поле экспериментирования. Это любые постройки, «вскрывающие» свойства объектов, причем объекты могут быть природными, например создание запруды и русла ручья. Помимо информационной стороны, ребенок устанавливает большое количество причинно-следственных связей и совершенствует систему собственных представлений о мире.

Постройки-сюжеты. Они направлены на воссоздание игровых моделей пространства взрослой жизни, но не как атрибута для сюжетно-ролевой игры, а как самостоятельное завершённое действие, имеющее своим итогом прообраз рукотворного объекта.

Постройки-«голограммы». Их назначение – освоение трехмерности пространства. Обычно мы движемся линейно, неважно, по горизонтали или вертикали. Возможность трехмерного движения предоставляют, например, батут или плавание, но в привычных условиях мы лишены этого. Важным отличием таких построек от построек-стимулов и построек-экспериментирований является то, что они направлены не на изучение свойств внешних объектов или постановку и поиск решения двигательной задачи, а на изучение собственного тела и его биомеханики.

Постройки для созерцания. Особый тип построек, имеющих специфическую функцию установления недействительных и неутилитарных связей с миром. Иногда нужно отойти от необходимости действовать и двигаться, поэтому дети любят находить и создавать красивые эстетические объекты, предназначенные для любования ими.

Постройки – сенсорные эффекты. Сенсорные впечатления важны не только в раннем возрасте, но и в зрелом и в старости, не говоря о дошкольном детстве. Сенсорная стимуляция способствует общему тонизированию организма. Это тот тип построек, иногда очень примитивных конструкций, который позволяет ребенку просто насытиться впечатлениями, связанными с ощущениями какой-либо одной или нескольких сенсорных модальностей.

Естественным продолжением активности ребенка в среде является следующая за окончанием постройки игровая деятельность детей. После того как постройка создана и выполнила свое первичное функциональное назначение, она начинает обыгрываться, то есть включаться в некую воображаемую, отличную от реально существующей ситуацию и сопровождаться рядом условных действий. Основным достоинством игры можно считать то, что она является точкой приложения собственных усилий ребенка по собственному усмотрению. Это делает ее ценным инструментом развития, так как желание действовать задается внутренней мотивацией. Интенсивность такого взаимодействия со средой и его объем определяются постоянно осознаваемой необходимостью «выйти» за границы уже достигнутого, потребностью постоянно модифицировать реальность. Включение пространства в игровую ситуацию создает дополнительный виток активности, поскольку идет принятие условия внутреннего соответствия ситуации, а избегание его делает вообще невозможным протекание игры, и это обеспечивает большую степень включенности в процесс. Совместная коммуникация во время игры в свободном пространстве позволяет ассимилировать опыт других, включаются процессы стихийного научения и взаимобучения детей.

Поле деятельности ребенка в окружающем мире всегда связано с миром людей, даже если это деятельность индивидуальная, поскольку она есть, по сути, социокультурное освоение мира. Обычно же требуется партнер, субъект взаимодействия, который наряду с пространством имеет самостоятельную ценность, что вызывает освоение правил коммуникации. Прежде всего, нужно научиться ориентироваться в социальных ситуациях через идентификацию внешних условий и определять свою позицию в них. Основой является типологизация ситуаций, которая приобретает в ходе освоения индивидом различных систем общения в различных видах деятельности. Ребенку требуется правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, что представляет собой форму информационную переработку специфического материала. Особую роль в этом играют широта приобретаемого практического опыта, личностные особенности индивида, умение ставить себя на место другого человека. Нужно научиться выбирать адекватные способы обращения с другими людьми и реализовать их в процессе взаимодействия. Подобные умения реализуются в протекающей во внешнем плане деятельности, включают ее организацию, прогнозирование результатов собственного поведения и выбранной позиции, анализ и учет исходных условий и промежуточное оценивание возникающей ситуации. Они включают в себя также владение механизмами построения взаимодействия.

Действия с предметами в ходе предметно-орудийной деятельности на ранних стадиях уже позволили научиться согласовываться со свойствами вещи и учитывать ее особенности, перестраивая свое поведение. Но для овладения окружающим ми-

ром необходимо овладеть и пространством совместной коммуникации. Взрослый может очень эффективно использовать ресурс пространства и для того, чтобы формировать личность ребенка, и для того, чтобы успешно его развивать. Игры и другие виды деятельности, применяемые в работе с детьми, могут быть весьма разнообразны по форме, функциям и решать различные задачи. Развитие когнитивной сферы детей, традиционно включающее образование знаний, умений и навыков, а также развитие мышления и памяти, понятно и очевидно. Мы хотим обратить внимание на ряд других задач, которые также должны решаться взрослым. При этом в рамках анализа жизненного пространства и его влияния на развитие ребенка, памятуя о том, что взаимоотношения ребенка с пространством определяются его движениями и деятельностью, выделяем следующие, наиболее значимые, на наш взгляд, задачи.

Развитие психомоторных качеств. Наиболее существенным здесь является выделение возможности приобретения разнообразного двигательного опыта с широким спектром вариативности и достаточными нагрузочными режимами для повышения общей выносливости организма. Здесь есть два ключевых момента: первое – моторная сфера является интегративной в формировании высших психических функций, поэтому важно развитие сложных координаций движений, второе – адаптивность напрямую зависит от функционального состояния, поэтому повышение выносливости через двигательную деятельность в пространстве есть расширение адаптивных ресурсов. Кроме того, приспособление к миру идет в том числе и через согласование движений и действий с особенностями окружающего пространства.

Тоническая стимуляция. Тоническая стимуляция особенно важна в раннем и младшем дошкольном возрасте. Физический контакт с объектами окружающего мира создает внутреннюю картину благополучия, существует даже особая разновидность потребности в прикосновениях, которые стимулируют органическое и психологическое здоровье.

Сенсорно-чувственные впечатления. Есть целая группа действий и игр, которые кажутся взрослому совершенно бесполезными для развития ребенка: копание в луже и песке, хождение в темноте, с закрытыми глазами или задом наперед, висение вниз головой, ползание в пододеяльнике, закручивание в шторы и т. п. Требуется понимание, чтобы проникнуть в суть данного процесса: ребенок «копит» подобные впечатления, чтобы они привели в порядок его сенсорное восприятие, оно как бы уточняется и шлифуется.

Изучение схемы тела. Изучение собственного тела и его двигательных возможностей становится к 3–4 годам объектом самостоятельной исследовательской деятельности ребенка. К 5 годам первые представления об этом уже имеют оформленный вид. Взрослый может использовать данную естественную потребность ребенка для развития у него первичной системы пространственных представлений и ориентации в системе координат. Важно научить его использовать свое тело в качестве ориентира по осям: я – центр, верх – низ, лево – право, вперед – назад – и связать эти представления с соответствующими речевыми понятиями. В фокус внимания при этом попадает и самосознание ребенка, точкой отсчета в формировании которого является восприятие собственного тела.

Изучение свойств и параметров окружающего пространства. Эта задача не требует специальной работы, так как до 12 лет в ребенке «живет» особая потребность в изучении незнакомого пространства и его свойств. Как правило, оно протекает в стихийных и спонтанных движениях ребенка. Особое затруднение представляет изучение качества трехмерности пространства – здесь каждый взрослый должен найти для себя и своего ребенка оптимальный баланс безопасности. Исключить

движение по вертикали так или иначе невозможно, поэтому лучше дать ребенку этот опыт движения и понимание высоты и ее особенностей.

Развитие пластичности и выразительности движений. Главным препятствием к гармоничному движению служит скованность. Если нет органических нарушений, то главной причиной скованности является недостаток разнообразного двигательного опыта. Как правило, «неуклюжими» являются те дети, которые мало двигаются. Лучший способ разнообразить движения ребенка – отойти от однообразных бегания, катания на качелях и каруселях и т. п., давать задания на координацию-согласование и равновесие-балансировку. Они содержат в себе сложную двигательную задачу, которая наилучшим образом будет развивать тело ребенка.

Овладение действиями с предметами. Предмет может быть использован в качестве объекта воздействия и в качестве орудия, в обоих случаях он значительно перестраивает действия ребенка и его понятийную сферу. Он не просто является стимулом или «партнером» – он скорее сам действует как двигательная задача, которая усложняет требования к выполнению движения, заставляя все время учитывать свойства предмета и подстраиваться под него. Бытовые орудийные действия (пользование ложкой, открывание крана, подметание и т. п.) тоже хороши для этой цели, но они быстро переходят в автоматизм. Развивает же движения, требующие постоянной подстройки, например, мяч – он круглый, упругий, скользкий, он движется по сложным траекториям, непредсказуем при отскоке и динамически активен, в отличие от других предметов. Меняющаяся, динамическая среда и ее объекты являются идеальным условием для решения данной задачи.

Развитие мелкой моторики рук. В психологии есть специальный термин – «ручная умелость», который определяет уровень развития тонкой координации движений и степень овладения орудийными действиями, понятие «ручного интеллекта» соотносимо с наглядно-действенным мышлением. Общеизвестно также, что развитие речевых центров тесно связано с мелкой моторикой рук, поэтому развитие ручной моторики является отдельной задачей. Маленькие объекты среды – часть окружающего пространства. Они формируют свой сегмент, некое подобие замкнутой системы. Фокусировка на малом и близком переводит сознание в мир тонких дифференцировок, учит дозировке усилий и точности.

Овладение собственным поведением. Следует помнить, что, организуя деятельность детей в средовом пространстве, мы имеем возможность решать непростую задачу – формирование регуляции поведения. Первые элементы саморегуляции ребенок проявляет в действиях с предметами, когда ребенок сдерживает аффективные всплески для достижения цели. Затем – в подвижной игре, когда возникают противоречия между желаниями и необходимостью, а ребенок делает выбор в сторону последнего. То же относится к любой совместной деятельности, игре с заранее проговоренными правилами, когда поведение требует от ребенка регуляции своих состояний, ограничения действий, принятия позиции и прав другого.

Исходя из вышеизложенного и говоря об оптимальной организации жизненного пространства ребенка, можно выделить несколько основных принципов. Среда должна иметь оптимальную стимульную интенсивность, чтобы не депривировать и не перенасыщать впечатлениями. Она должна, с одной стороны, создавать ощущение безопасности, быть знакомой и стабильной, но с другой – новой, вызывать познавательные интересы, побуждать к поведенческим и эмоциональным реакциям. В среде всегда следует разворачивать некоторую временную последовательность событий, значимых для ребенка, то есть среда должна проживаться. Основные возрастные и индивидуальные потребности следует реализовывать через деятельность

в виде получения практического средового опыта. Важно установить соответствие между процессами и средой. Требуется присутствие полифункциональных объектов среды без узкозакрепленных функций, позволяющих не только реорганизовывать материально пространственную структуру, но и перестраивать решаемые задачи при возникновении новых потребностей. Полифоничность как характеристика среды способствует побуждению к творчеству и активности. При этом нужно помнить, что окружающее физическое пространство является лишь местом, где разворачивается человеческая коммуникация, и следует формировать пространство так, чтобы оно способствовало развитию детских взаимоотношений.

Ссылки на источники

1. Штейнбах Х. Э., Еленский В. И. Психология жизненного пространства. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.
2. Осорина С. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 288 с.
3. Аксенова Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.
4. Черноушек М. Психология жизненной среды / пер. И. И. Попа. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.

Irina Malysheva,

Senior lecturer at the chair of Theoretic and Applied Psychology, Togliatti State University, Togliatti
M.I.V.1962@mail.ru

Environment as the factor of child evolution

Abstract. The paper deals with the study of the child living space in terms of its effect on mental development. The author singles out physic-social environmental elements and analyzes behavioral peculiarities in a certain environment and types of interactions with environment. The principles of the child environment organization are described.

Key words: living space, developmental age, environment factors, play, activity, psychomotor sphere.

References

1. Shtejnbah, H. Je. & Elenskij, V. I. (2004) *Psihologija zhiznennogo prostranstva*, Rech', St. Peterburg, 239 p. (in Russian).
2. Osorina, S. V. (1999) *Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh*, Izd-vo "Piter", St. Peterburg, 288 p. (in Russian).
3. Aksenova, Ju. A. (2000) *Simvoly miroustrojstva v soznanii detej*, Delovaja kniga, Ekaterinburg, 272 p. (in Russian).
4. Chernoushek, M. (1989) *Psihologija zhiznennoj sredy* / per. I. I. Popa, Mysl', Moscow, 174 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Денисовой Е. А., кандидатом психологических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	09.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	10.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	10.04.15	Опубликована <i>Published</i>	11.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Малышева И. В., 2015

Бабкова Елена Алексеевна,
старший преподаватель кафедры андрагогики КУ «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования»
Запорожского областного совета, г. Запорожье
zcm.2370@gmail.com



Готовность к оценочной деятельности как составляющая профессиональной компетенции учителей естественнонаучных дисциплин в системе непрерывного образования

Аннотация. В статье раскрывается общая сущность понятий «готовность к оценочной деятельности учителей естественнонаучных дисциплин», «профессиональная компетентность учителей естественнонаучных дисциплин». Особое внимание уделено проблемам подготовки педагогов естественнонаучного цикла в последипломном образовании.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, оценочная деятельность, готовность к оценочной деятельности, непрерывное образование.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Изменения в системе образования требуют компетентного специалиста, так как трансформируется социальный опыт; осуществляется реконструкция образовательных услуг; внедряются в образовательный процесс инновации; растет уровень социальных требований, приоритетность естественнонаучных дисциплин. Существующая система подготовки педагогических кадров направлена на формирование локальных (предметных) умений, которые не позволяют выполнять демонстрационные тесты внешнего независимого оценивания по естественнонаучным дисциплинам на должном уровне, создавать измерители достижения государственного стандарта, исследовать уровень усвоения фактического материала или способность применения его на практике. Оценка осуществляется субъективно, что делает невозможным коррекцию учебного процесса, и способствует формированию неадекватной самооценки у учащихся.

В исследованиях современных ученых определяются основные проблемы подготовки учителей естественнонаучных специальностей в системе непрерывного образования:

- профессионально-педагогическая подготовка как процесс овладения знаниями, умениями и навыками [1, 2];
- методическая подготовка как завершающий этап подготовки, базирующейся на основных положениях дидактики [3–5];
- обеспечение творческих основ профессиональной подготовки будущих учителей [6];
- подготовка учителя естественнонаучных специальностей, знания, умения, навыки и качества его личности [7–9];
- функциональный анализ педагогической деятельности [10–12].

Целью статьи является определение сущности готовности к оценочной деятельности как компонента профессиональной компетентности учителей естественнонаучных специальностей.

Понятие профессиональной компетентности учеными трактуется как система компетентностей, что подтверждает отсутствие единого понимания ключевых компе-

тентностей, «поскольку они – многомерные образования, содержащие когнитивные, эмоциональные, мотивационные и ценностные элементы; имеют тесную взаимосвязь и взаимозависимость между собой; являются постоянно переменными величинами» [13] (табл.1).

Таблица 1

Определение понятия «профессиональная компетентность педагога» через систему компетентностей, которая соответствует функциональной составляющей деятельности учителей естественнонаучных специальностей

Автор	Определение понятия «профессиональная компетентность педагога» через систему компетентностей
М. В. Опачко [14]	Методологическая, профессиональная, методическая, психологическая, психолого-педагогическая, социально-культурная, информационно-коммуникативная
В. И. Саюк [15]	Психологическая, предметная, дидактическая, методическая, коммуникативная, управленческая, проективная
А. И. Новик-Качан [16]	Психолого-педагогическая, аутопедагогическая, коммуникативная
Р. Г. Хамитов [17]	Информационно-технологическая

На основании анализа трудов ученых-педагогов А. И. Гуры, М. В. Опачко, В. И. Саюк, А. И. Новик-Качана и других нами выделены следующие компетентности учителей естественнонаучных специальностей и определены основные показатели сформированности оценочных умений в разрезе каждой из них.

Когнитивная:

- способность самостоятельного приобретения знаний, умений и получения новой информации в соответствии со спецификой предметов и по вопросам оценивания;
- готовность к постоянному повышению своей квалификации по вопросам оценочной деятельности;
- потребность в реализации собственного научно-теоретического потенциала и приобретенных навыков по развитию оценочной деятельности.

Социальная:

- умение оценивать свою деятельность и учебные результаты учащихся;
- готовность к оценке результатов своего труда;
- способность соотносить свою оценочную деятельность с деятельностью других предметников.

Социально-информационная:

- владение критическим отношением к социальной информации, распространяемой СМИ;
- владение сетевыми технологиями и использование интернет-ресурсов для получения учащимися качественного образования.

Следовательно, оценочная деятельность является структурным компонентом профессиональной компетентности учителя.

В системе последипломного образования осуществляется подготовка учителей естественнонаучных специальностей по разным направлениям: развитие творческого потенциала [18], формирование профессиональной компетентности педагога как содержательной основы его профессионального развития [19], формирование информационно-технологической компетентности [20], формирование готовности к профильному обучению старшеклассников [21].

Вместе с тем педагогическая практика свидетельствует о недостаточном внимании учителя к развитию умений оценочной деятельности, что приводит к некорректным оценкам, негативному влиянию на мотивацию, самооценку учащегося и его результативность [22]. Соответственно, актуализируется проблема разработки модели

повышения квалификации, которая обеспечит формирование в системе непрерывного образования готовности учителей естественнонаучных специальностей к оценочной деятельности. Модель должна охватывать курсовой и межкурсовой периоды, структурными элементами которых являются: курсы повышения квалификации; семинары, творческие группы в межкурсовой период; самообразование. Способствуют непрерывному образованию методические кабинеты, которые выполняют компенсаторную («предоставление педагогическим работникам информации, которая не была получена ими во время получения высшего педагогического образования»), моделирующую («моделирование содержания, форм и методов повышения профессиональной квалификации педагогических работников»), диагностическую («систематический мониторинг учебно-воспитательного процесса, уровня знаний, умений и навыков учащихся в учебных заведениях, их учебных достижений и воспитанности, а также профессионального уровня педагогических работников») функции [23].

Н. В. Пахомова в исследовании выявила, что значительное количество учителей естественнонаучных специальностей отмечают недостаточность подготовки по данному виду деятельности, тем самым подтверждают необходимость разработки образовательной программы для учителей, которая способствует развитию умений применить полученные теоретические знания в практических ситуациях педагогической деятельности [24].

Стоит отметить, что отсутствие специальных исследований сущности готовности учителей естественнонаучных специальностей к оценочной деятельности приводит нас к необходимости использовать более общее понятие, а именно «готовность».

На основании проведенного анализа современной научно-теоретической базы можно условно дифференцировать подходы к определению понятия готовности на системно-структурный, личностно-деятельностный и знаниевый (табл. 2), которые хотя и имеют разную форму, но являются очень близкими по своему содержанию.

Таблица 2

Подходы к определению понятия «готовность»

Научный подход	Автор	Определение понятия «готовность»
Системно-структурный	А. И. Новик-Качан	Потенциальное состояние; компетентность проявляется в деятельности
	С. М. Калаур [25]	Сложно структурированное и целостное образование; избирательная активность; включение в деятельность
Личностно-деятельностный	Н. Д. Левитов [26]	Специфическое состояние; пригодность или непригодность к выполнению
	Д. Н. Узнадзе [27]	Специфическое состояние; установка к осуществлению определенной деятельности
	Ж. В. Федирко [28]	Активное состояние личности; установка на профессиональную деятельность
Знаиевый	С. Д. Максименко и А. Н. Пелех [29]	Интеллектуальные качества, знания, умения, навыки

Так, согласно системно-структурному подходу, основными родовыми признаками понятия «готовность» определяются единство и системность психологической и практической готовности педагога [30–31].

Второй подход, личностно-деятельностный, раскрывает сущность готовности компонентов, характеризующих педагога как личность, субъекта профессиональной деятельности: специфическое состояние; пригодность или непригодность к выполнению [32]; установка к осуществлению определенной деятельности [33]; активное состояние личности, установка на профессиональную деятельность [34].

Представители третьего подхода основными родовыми компонентами в определении готовности понимают интеллектуальные качества, знания, навыки, умения [35].

Очень часто ученые в своих работах рассматривают указанные родовые признаки как синонимы, определяя готовность как системное качество личности и как систему знаний, умений, навыков педагога.

Таким образом, несмотря на различие научных подходов, в современной психолого-педагогической литературе отсутствует концептуальная разнообразность и разноплановость трактовки данного понятия, что обусловлено особенностями культурно-исторического развития отечественной психолого-педагогической науки.

На основании определений понятия готовности учителей естественнонаучных специальностей к оценочной деятельности понимаем её как сложное личностное образование, систему качеств и свойств личности, которые дают возможность учителю успешно выполнять качественную оценочную деятельность.

Исходя из научного исследования [36], в структуру готовности к оценочной деятельности учителей предметов естественнонаучного цикла включаем мотивационно-ориентировочный, содержательный (когнитивный), процессуальный (технологический), оценочно-рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ориентировочный компонент заключается в осознании необходимости и значимости оценочной деятельности, которая должна основываться на положительном принципе, что, прежде всего, предполагает учет уровня достижений ученика, а не степень его неудач; гуманистическое отношение к ученикам; способность педагога удерживать устойчивую профессиональную позицию, управлять своим эмоциональным состоянием; стремление к развитию педагогических способностей, совершенствование своих знаний, умений и навыков.

Содержательный (когнитивный) компонент профессиональной готовности учителя к оценочной деятельности предусматривает глубокие знания психолого-педагогических основ оценивания. В этом аспекте педагоги должны:

- знать основные компоненты структуры процесса оценки, а именно: а) определение целей оценки; б) выбор объекта оценки; в) разработку контрольных заданий, проверяющих достижение определенных целей; г) определение начального уровня успешности ученика с учетом предыстории обучения; д) особенности планирования и выбора оценочных педагогических воздействий с учетом личности ученика; е) выбор алгоритмов и критериев оценки; ж) организацию процесса контроля; з) определение результата оценивания; и) выбор средств коррекции;

- уметь определять объекты оценивания учебных достижений учащихся (знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности учащихся, опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности); цель оценочной деятельности, который предусматривает контроль успеваемости учащихся и формирование у них адекватной самооценки; результаты оценки, которые могут выражаться знаком, баллами, вербальным сообщением т. д.;

- знать и осознавать основные функции контроля знаний: контролирующую, обучающую, диагностико-корректирующую, стимулирующую, воспитательную, развивающую, организационную;

- грамотно выбирать и применять существующие виды (предварительный, текущий, тематический, итоговый), формы (индивидуальная, групповая, фронтальная, самоконтроль) и методы (устный, письменный, тестовый, программируемый) оценивания; знать преимущества и недостатки видов, форм и методов оценки;

- знать нормативные критерии оценки учебных достижений учеников, которые требуют, чтобы оценки основывались на положительном принципе, учитывали

уровень достижений ученика, а не степень его неудач; знать количественные критерии и алгоритмы оценивания учебных достижений учеников, используемых в информационных технологиях;

– знать педагогические требования к оценке знаний учащихся (объективность, индивидуальный характер, гласность, обстоятельность, дифференцированность оценивания, разнообразие форм и методов контроля, подготовка школьников к осуществлению контроля и самоконтроля) и придерживаться их.

Процессуальный (технологический) компонент готовности учителя к оценочной деятельности предполагает умение и навыки организовывать и проводить процесс оценивания, умение учитывать нервно-эмоциональное состояние ученика в процессе оценивания, анализировать результаты этого процесса, выбирать средства коррекции, использовать и создавать компьютерные контролирующие системы.

Оценочно-рефлексивный компонент предполагает сознательное осуществление рефлексивной деятельности, самоконтроля, самоанализа, самооценки, выявление затруднений и ошибок в процессе оценочной деятельности, коррекцию собственной оценочной деятельности. В психолого-педагогической литературе рефлексия характеризуется, с одной стороны, как процесс самопознания человеком своих внутренних психических актов и состояний (переживаний, чувств, мыслей), то есть способность и умение видеть себя, свои действия, отношения с людьми, изучать свой собственный мир, понимать себя. С другой – это способность видеть и осознавать, как к тебе относятся другие люди, как они тебя понимают.

Учитывая актуальность и важность исследуемой проблемы, считаем, что дальнейшего научно-теоретического осмысления и практического воплощения требуют организационно-педагогические условия формирования готовности учителей естественнонаучных специальностей в последипломном образовании к оценочной деятельности.

Анализ развития профессиональной компетентности учителей-естественников в системе непрерывного образования показывает, что окончательное формирование умений оценочной деятельности осуществляется в последипломный (курсовой и межкурсовой) период. Этому способствует педагогическая практика. Остается вопрос, как определить состояние готовности учителей естественных специальностей к оценочной деятельности с целью прогноза программы самосоздания, саморазвития и создания индивидуальной программы профессионального роста педагогов этой категории.

Ссылки на источники

1. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
2. Поликарпова В. В. Развитие оценочной деятельности учителя в процессе его профессионального становления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – СПб., 2009. – 35 с.
3. Опачко М. В. Діагностика сформованості організаційно-управлінської компетентності вчителя фізики. – URL: <http://vuzlib.com/content/view/355/84/>.
4. Пахомова Н. В. Диагностические задания как компонент содержания интегрированного курса естественнонаучной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика». – СПб., 1997. – 32 с.
5. Стрижак С. В. Науково-методичні основи підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Київ, 2005. – 27 с.
6. Там же.
7. Поликарпова В. В. Указ. соч.
8. Опачко М. В. Указ. соч.

9. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Київ, 2007. – 22 с.
10. Гура О. І. Указ. соч.
11. Опачко М. В. Указ. соч.
12. Стрижак С. В. Указ. соч.
13. Гура О. І. Указ. соч. – С. 14.
14. Опачко М. В. Указ. соч.
15. Саюк В. І. Указ. соч.
16. Новик-Качан А. И. Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «преподаватель»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Ставрополь, 2005. – 35 с.
17. Хамитов Р. Г. Информационно-технологическая подготовка учителей естественно-математического цикла в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Казань, 2006. – 26 с.
18. Самигулина Г. С. Развитие творческого потенциала учителя естественно-научных дисциплин в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Казань, 2006. – 31 с.
19. Саюк В. І. Указ. соч.
20. Хамитов Р. Г. Указ. соч.
21. Сотніченко І. І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Київ, 2009. – 22 с.
22. Поликарпова В. В. Указ. соч.
23. Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр). – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1239-08>.
24. Пахомова Н. В. Указ. соч.
25. Калаур С. М. Підготовка майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень школярів з предметів природничого циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Тернопіль, 2004. – 22 с.
26. Левитов Н. Д. Психологическое состояние беспокойства-тревоги // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 88–93.
27. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – С. 405–406.
28. Федірко Ж. Організаційно-педагогічні та методичні умови підготовки вчителя географії до здійснення інноваційної освітньої діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти: (матеріали Всеукр. конф. «Готовність педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти») // Наукова педагогічна думка. – 2012. – № 2. – URL: <http://www.on-libr.info/?p=1553>.
29. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
30. Новик-Качан А. И. Указ. соч.
31. Калаур С. М. Указ. соч.
32. Левитов Н. Д. Указ. соч.
33. Узнадзе Д. Н. Указ. соч.
34. Федірко Ж. Указ. соч.
35. Максименко С. Д., Пелех О. М. Указ. соч.
36. Калаур С. М. Указ. соч.

Elena Babkova,

Senior lecturer of the chair of Andragogy, Zaporizhzhyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Zaporozhye
zcm.2370@gmail.com

Readiness of natural sciences teachers to estimation activity as a part of professional competence in a system of non-stop education

Abstract. The paper deal with the common sense of such concepts as “readiness to estimation activity of natural sciences teachers” and “professional competence of natural sciences teacher”. Special attention is paid to the issues of training of natural sciences teachers in post-graduate education.

Key words: professional competence, estimation activity, readiness to estimation activity, non-stop education.

References

1. Gura, O. I. (2006) *Psihologo-pedagogichna kompetentnist' vkladacha vishhogo navchal'nogo zakladu: teoretiko-metodologichnij aspekt: monografija*, GU "ZIDMU", Zaporizhzhja, 332 p. (in Ukrainian).
2. Polikarpova, V. V. (2009) *Razvitie ocenочноj dejatel'nosti uchitelja v processe ego professional'nogo stanovlenija: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 "Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija"*, St. Petersburg, 35 p. (in Russian).
3. Opachko, M. V. *Diagnostika sformovanosti organizacijno-upravlins'koї kompetentnosti vchitelja fiziki*. Available at: <http://vuzlib.com/content/view/355/84/> (in Ukrainian).
4. Pahomova, N. V. (1997) *Diagnosticheskie zadanija kak komponent sodержanija integrirovannogo kursa estestvennonauchnoj napravlenosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 "Obshhaja pedagogika"*, St. Petersburg, 32 p. (in Russian).
5. Strizhak, S. V. (2005) *Naukovo-metodichni osnovi pidgotovki majbutnih uchiteliv prirodnicnih disciplin u vishhих pedagogichnih navchal'nih zkladah: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 "Teorija ta metodika profesijnoi osviti"*, Kiїv, 27 p. (in Ukrainian).
6. Ibid.
7. Polikarpova, V. V. (2009) Op. cit.
8. Opachko, M. V. Op. cit.
9. Sajuk, V. I. (2007) *Rozvitok profesijnoi kompetentnosti vchiteliv geografii u sistemi pisljadiplomnoi pedagogichnoi osviti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 "Teorija ta metodika profesijnoi osviti"*, Kiїv, 22 p. (in Ukrainian).
10. Gura, O. I. (2006) Op. cit.
11. Opachko, M. V. Op. cit.
12. Strizhak, S. V. (2005) Op. cit.
13. Gura, O. I. (2006) Op. cit., p. 14.
14. Opachko, M. V. Op. cit.
15. Sajuk, V. I. (2007) Op. cit.
16. Novik-Kachan, A. I. (2005) *Formirovanie jekologicheskoj kompetentnosti studentov v sisteme dopolnitel'noj kvalifikacii "prepodavatel'": avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 "Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija"*, Stavropol', 35 p. (in Russian).
17. Hamitov, R. G. (2006) *Informacionno-tehnologicheskaja podgotovka uchitelej estestvenno-matematicheskogo cikla v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 "Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija"*, Kazan', 26 p. (in Russian).
18. Samigulina, G. S. (2006) *Razvitie tvorcheskogo potenciala uchitelja estestvenno-nauchnyh disciplin v processe povyshenija kvalifikacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 "Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija"*, Kazan', 31 p. (in Russian).
19. Sajuk, V. I. (2007) Op. cit.
20. Hamitov, R. G. (2006) Op. cit.
21. Sotnichenko, I. I. (2009) *Pidgotovkka vchiteliv prirodnicnih disciplin do profil'nogo navchannja starshoklasnikiv u sistemi pidvishhennja kvalifikacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 "Teorija ta metodika profesijnoi osviti"*, Kiїv, 22 p. (in Ukrainian).
22. Polikarpova, V. V. (2009) Op. cit.
23. *Polozhennja pro rajonnij (mis'kij) metodichnij kabinet (centr)*. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1239-08> (in Ukrainian).
24. Pahomova, N. V. (1997) Op. cit.
25. Kalaur, S. M. (2004) *Pidgotovka majbutnih uchiteliv do ocinjuvannja navchal'nih dosjagnen' shkoljariv z predmetiv prirodnicnogo ciklu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 "Teorija ta metodika profesijnoi osviti"*, Ternopil', 22 p. (in Ukrainian).
26. Levitov, N. D. (1996) "Psihologicheskoe sostojanie bespokojstvatrevozi", *Voprosy psihologiju*, № 1, pp. 88–93 (in Russian).
27. Uznadze, D. N. (1966) Psihologicheskie issledovanija, Nauka, Moscow, pp. 405–406 (in Russian).
28. Fedirko, Zh. (2012) "Organizacijno-pedagogichni ta metodichni umovi pidgotovki vchitelja geografii do zdijsnennja innovacijnoi osviti u sistemі pisljadiplomnoi pedagogichnoi osviti: (materiali Vseukr. konf. 'Gotovnist' pedagogiv do innovacijnoi dijal'nosti v umovah bezperervnoi pisljadiplomnoi pedagogichnoi osviti)", *Naukova pedagogichna dumka*, № 2. Available at: <http://www.on-libr.info/?p=1553> (in Ukrainian).
29. Maksimenko, S. D. & Peleh, O. M. (1994) "Fahivcja potribno modeljuvati (Naukovi osnovi gotovnosti vipusknika pedvuzu do pedagogichnoi dijal'nosti)", *Ridna shkola*, № 3–4, pp. 68–72 (in Ukrainian).
30. Novik-Kachan, A. I. (2005) Op. cit.
31. Kalaur, S. M. (2004) Op. cit.

32. Levitov, N. D. (1996) Op. cit.
33. Uznadze, D. N. (1966) Op. cit.
34. Fedirko, Zh. (2012) Op. cit.
35. Maksimenko, S. D. & Peleh, O. M. (1994) Op. cit.
36. Kalaur, S. M. (2004) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»;
 Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	14.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.04.15	Опубликована <i>Published</i>	16.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Бабкова Е. А., 2015

Королева Лариса Александровна,

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства», г. Пенза

la-koro@yandex.ru



Давыдов Александр Станиславович,

студент Инженерно-строительного института ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства», г. Пенза

la-koro@yandex.ru

Государственная политика в сфере физической культуры и спорта в СССР в начале 1950-х годов

Аннотация. В статье рассматривается реализация государственной политики в сфере физической культуры и спорта в СССР в начале 1950-х гг. на региональном уровне – в Пензенской области: прежде всего, деятельность пензенского областного комитета по делам физкультуры и спорта под председательством Г. П. Мельницкого, участие местных советских и партийных органов в деле улучшения массово-физкультурной работы и повышения спортивного мастерства.

Ключевые слова: СССР, внутренняя политика, физическая культура и спорт, областной комитет по делам физкультуры и спорта, Пензенская область.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Физическая культура – часть общей культуры общества, одно из проявлений общественной практики, направленной на укрепление здоровья и физического развития людей. В социалистическом обществе физическая культура рассматривалась как важное средство воспитания нового человека.

После окончания Великой Отечественной войны этому направлению внутренней политики государства стало уделяться серьезное внимание. Был принят ряд официальных документов, направленных на развитие физкультуры и спорта в СССР в целом, на местах в частности [1].

К 1950 г. Пензенская область явно не относилась к лидерам по выполнению плана развития физической культуры и спорта в РСФСР и занимала лишь 40-е место в общей сводке: по массовости участвовавших в физической культуре и спорте набирала 29 баллов, по учебно-спортивной работе – 15–16 баллов, по спортивно-технической базе – 50 баллов, занятое место по участию в соревнованиях – 50-е, общая сумма баллов – 147,5 [2].

Точные данные о количестве жителей Пензы в 1950 г. отсутствуют, но имеются сведения по 1939 г. – 159 800 чел. – и по 1956 г. – 231 000 чел., что позволяет представить картину вовлеченности пензенцев в занятия физкультурой и спортом. На 1 января 1950 г. в Пензе насчитывалось всего 125 коллективов физкультуры с общим количеством членов 6297 чел.: на предприятиях и учреждениях города было 65 коллективов физкультуры, в вузах – 2, пензенских техникумах – 13, средних школах – 10, семилетних школах – 14, ремесленных и железнодорожных училищах и школах ФЗО – 10, ФЗУ и профтехшколах – 2, совхозах и МТС – 1, промкооперации («Спартак») – 7. На 1 января 1950 г. в Пензе действовали спортивные секции по 26 видам спорта (акробатика, баскетбол, бокс, классическая борьба, велосипедный

вид, волейбол, гимнастика, городки, конькобежный вид, легкая атлетика, лыжи, мотоспорт, общефизическая подготовка, плавание, пулевая стрельба, туризм, тяжелая атлетика, фигурное катание, футбол, хоккей, хоккей русский, шахматы, шашки и др.) с общим количеством занимавшихся в них 26 878 чел. В Пензе на 1950 г. было зарегистрировано судей всего 416, в том числе по баскетболу – 29, боксу – 11, классической борьбе – 10, велосипедному виду спорта – 10, волейболу – 28, гимнастике – 75, городкам – 9, конькобежному виду спорта – 19, легкой атлетике – 64, лыжам – 43, плаванию – 10, пулевой стрельбе – 10, стендовой стрельбе – 6, тяжелой атлетике – 3, фехтованию – 1, фигурному катанию – 1, футболу – 38, хоккею – 2, хоккею русскому – 25, шахматам – 16, шашкам – 1. При этом судей республиканской категории было 5, первой категории – 18, второй категории – 35, третьей категории – 324; по шахматам 4-й категории – 115, 5-й категории – 492; по шашкам 4-й категории – 5, 5-й категории – 215. Картина с тренерским составом была не столь благополучной: всего было 9 тренеров, из них по баскетболу – 2, боксу – 1, классической борьбе – 1, конькобежному виду спорта – 1, плаванию – 1, тяжелой атлетике – 1, футболу – 1, хоккею русскому – 1. На 1950 г. в Пензе насчитывалось всего 1506 значкистов БГТО, 5365 значкистов ГТО I степени и 344 значкиста ГТО II степени. Общее количество штатных работников, реализовавших политику в сфере физической культуры и спорта, в Пензе на 1 января 1950 г. составляло 115 чел., в том числе 18 инструкторов, 72 преподавателя, 2 тренера; из них было 27 членов ВКП(б), 38 членов ВЛКСМ; у 15 работников было высшее физкультурное образование, 62 – среднее, 62 прошли обучение в 2-годичной школе тренеров, 22 – специальные курсы от 3 месяцев [3].

18 мая 1950 г. состоялось заседание исполкома Пензенского областного совета депутатов трудящихся, на котором рассматривался вопрос «О мероприятиях по улучшению физической культуры и спорта в области». Докладывал председатель областного комитета по делам физкультуры и спорта Г. П. Мельницкий.

В итоге было принято решение областного исполкома депутатов трудящихся № 793, где отмечалось по результатам проверки, что в работе комитета «имел место ряд крупных недостатков» [4]. Подчеркивалось, что областной комитет не организовал работу по подготовке значкистов ГТО и не принял достаточных мер по подготовке спортсменов-разрядников и общественных физкультурников. Отмечалось, что в области совершенно недостаточно создано коллективов физической культуры, особенно в сельской местности – 121 при плане 220.

Подготовка имевшихся спортивных сооружений к летнему сезону велась неудовлетворительно. Не было организовано новых простейших спортивных сооружений с привлечением широких масс населения, и в первую очередь молодежи, а также не организовано изготовление спортивного инвентаря и оборудования.

Наряду с этим в отдельных районах председатели районных комитетов использовались на работе, не связанной с физкультурой и спортом, что отрицательно сказывалось на их деятельности (Вадинский, Телегинский, Пачелмский, Нечаевский, Свищевский, Соседский, Бековский, Больше-Вьясский и другие районы). В ряде районов имелись случаи, когда райисполкомы освобождали от работы председателей районных комитетов и назначали других людей без ведома областного комитета по делам физкультуры и спорта.

В целях улучшения массово-физкультурной работы и повышения спортивного мастерства исполком областного совета депутатов трудящихся принял своего рода «антикризисную» программу по исправлению ситуации. В первую очередь предлагалось утвердить планы спортивно-массовых мероприятий и подготовки кадров разрядников, судей по спорту и значкистов ГТО и план подготовки к летнему спортивному сезону.

Областной комитет по делам физкультуры и спорта был утвержден в следующем составе: председатель – Г. П. Мельницкий, заместитель председателя – А. А. Астахов, члены комитета – К. П. Харитонов (обком ВЛКСМ), С. П. Румянцев (облоно), В. К. Сулимов (облвоенкомат), В. П. Рогачев (ДОСАРМ), А. П. Полозова (врачебно-физкультурный центр), Н. А. Сатурнов (горком физкультуры и спорта), Н. О. Кайзер (ДСО «Динамо»), А. И. Сучков (ДСО «Спартак»), А. М. Меркулов (облпрофсовет), В. А. Васильев (обком физкультуры), Л. М. Демус (обком физкультуры).

Областной комитет физкультуры и спорта обязали принять все меры к организационному укреплению коллективов физкультуры и улучшению в них учебно-спортивной работы, «обратив особое внимание на организацию в районах области» [5]; установить систематический контроль за выполнением планов подготовки к летнему сезону, работой низовых коллективов физкультуры области и качеством подготовки общественных физкультурных кадров, значкистов ГТО всех ступеней и спортсменов-разрядников; добиться подготовки значкистов БГТО – 1500 человек, ГТО 1-й ступени – 3000 человек, ГТО II ступени – 400 человек и спортсменов-разрядников по всем видам спорта – 800 человек; довести к концу 1950 г. количество низовых коллективов физкультуры до 900, из них в сельских районах области до 720 и количество физкультурников 77 000, из них в районных – 57 000 человек; провести в мае без отрыва от производства месячные сборы тренеров по легкой атлетике по 100-часовой программе, смету на проведение сборов в сумме 3750 рублей утвердить.

Областному совету профсоюзов (председатель Никульцева) рекомендовали обсудить вопрос подготовки подведомственных им областных Советов добровольно-спортивных обществ. К летнему спортивному сезону следовало обеспечить через областные Советы ДСО каждый низовой коллектив спортивным инвентарем.

Областному отделу народного образования (председатель Лаврентьева) предписывалось принять необходимые меры для улучшения постановки физкультурной работы в школах, для чего организовать во всех школах коллективы физкультуры; регулярно проводить соревнования школьников по различным видам спорта; оборудовать для занятий по физкультуре при каждой школе спортивные залы и площадки; произвести необходимые мероприятия для повышения квалификации преподавателей физической культуры школ (командирская учеба, заочное обучение и т. д.); систематически проводить медицинский осмотр всех учащихся школ.

Исполком областного совета депутатов трудящихся запретил председателям райисполкомов использование на другой работе, не связанной с физкультурой, председателей районных комитетов физкультуры, увольнять и принимать на эту должность без согласования с областным комитетом по делам физкультуры и спорта.

Председатели райисполкомов должны были систематически заслушиваться на заседаниях горисполкомов с отчетами районных комитетов физкультуры и спорта о постановке массово-физкультурной и спортивной работы [6].

В сентябре 1950 г. «в связи с выбытием из пределов области и уходом с физкультурной работы ряда членов областного комитета по делам физкультуры и спорта был утвержден следующий состав областного комитета физкультуры и спорта: председатель – Г. П. Мельницкий, члены комитета – К. П. Харитонов (обком ВЛКСМ), П. В. Васюнин (облоно), В. К. Сулимов (облвоенкомат), В. П. Рогачев (ДОСАРМ), А. П. Полозова (врачебно-физкультурный центр), Г. В. Кирьянов (горком физкультуры и спорта), Н. О. Кайзер (ДСО «Динамо»), А. И. Сучков (ДСО «Спартак»), И. Ф. Андреев (облпрофсовет), В. А. Васильев (обком физкультуры), С. Е. Френкель (пединститут), С. О. Макаров (комитет физкультуры) [7].

11 октября 1950 г. в рамках приказа облкомитета физкультуры и спорта «Об участии физкультурных организаций Пензенской области в выполнении постановления IV пленума ЦК ВЛКСМ» особое внимание было уделено актуализации вопроса об усилении пропаганды физкультуры и спорта среди широких слоев молодежи «путем использования местных возможностей для издания лозунгов, плакатов, организации широкого показа спортивных фильмов, проведения специальных спортивных передач по радио, разработки тезисов, лекций и докладов, расширения группы лекторов и докладчиков по спортивной тематике» [8].

В октябре 1950 г. было принято решение о проведении областного смотра коллективов физкультуры Пензенской области в 1950–1951 гг., в связи с чем было разработано специальное положение. Областной смотр проводился с целью дальнейшего организационного укрепления коллективов физкультуры Пензенской области; привлечения новых масс молодежи к занятиям спортом, повышения спортивного мастерства и перевыполнения государственных планов, подготовки значкистов ГТО всех ступеней, спортсменов-разрядников и общественных физкультурных кадров. Смотр планировалось проводить повсеместно по области в период с 1 июля 1950 г. по 1 января 1951 г. и с 1 января 1951 г. по 1 июля 1951 г. В смотре должны были принять участие все коллективы физкультуры области – предприятий, госучреждений, учебных заведений, школ, колхозов, совхозов, МТС и других организаций. Коллектив – победитель смотра предполагалось определять по лучшим показателям, т. е. суммой занятых мест по выполнению плана: 1) рост членов коллектива физкультуры; 2) количество занимавшихся в спортивных секциях; 3) подготовка значкистов ГТО всех ступеней; 4) подготовка спортсменов по всем видам спорта; 5) строительство простейших спортивных сооружений; 6) сбор членских взносов; 7) участие в городских и районных соревнованиях по ведущим видам спорта. Регламентировалось и награждение: 1) за первое место коллектив получал переходящее Красное знамя Пензенского областного комитета по делам физкультуры и спорта, денежную премию в размере 3000 рублей и грамоту, председатель Совета коллектива награждался ценным призом и грамотой; 2) за второе место коллектив получал вымпел, грамоту и денежную премию в размере 1500 рублей, председатель Совета коллектива награждался ценным призом и грамотой; 3) за третье место коллектив получал вымпел, грамоту и денежную премию в размере 750 рублей, председатель Совета коллектива награждался ценным призом и грамотой; 4) за четвертое и пятое места коллективы получали грамоты. Отчеты по итогам смотра каждый коллектив должен был высылать в областной комитет дважды: к 10 января 1951 г. и к 10 июля 1951 г. [9]. Решением исполкома областного совета депутатов трудящихся № 1876 горисполкомы и райисполкомы обязывались установить контроль за организацией и ходом смотра коллективов физкультуры. В целях поощрения лучших коллективов физкультуры – победителей смотра областному комитету по делам физкультуры и спорта разрешалось израсходовать из средств, предусмотренных сметой на спортивно-массовые мероприятия, на премирование 5000 рублей [10].

Довольно остро в 1950-е гг. стояла проблема подготовки кадров любого уровня для физкультурно-массовой и спортивной работы в СССР в целом и на местах в частности. 14 ноября 1950 г. комитет по делам физкультуры и спорта издал приказ № 472 «Об итогах приема в физкультурные учебные заведения РСФСР на 1950/1951 учебный год». В документе подчеркивалось, что в Пензенской области удовлетворительно был завершен прием в техникум – на 124% [11]. В другом приказе от 13 декабря 1950 г. отмечалось: «Несмотря на то, что количество заявлений, поступивших в институты и техникумы, по сравнению с прошлым годом несколько увеличилось, с

158% до 165%, конкурс среди выдержавших вступительные экзамены был недостаточным. По техникумам на 4135 мест было подано 6925 заявлений – 167,4%, выдержавших – 112,3%. Несколько лучше был конкурс в Ленинградском, <...> Пензенском техникумах, в которых количество выдержавших экзамены и отличников в среднем составляло 140–150% к плану приема» [12]. Пензенский исполком облсовета депутатов трудящихся обратился с ходатайством к Совету Министров РСФСР оставить весь выпуск техникума физкультуры 1950 г. для работы в Пензенской области. Для повышения уровня квалификации физкультурных работников области было принято решение командировать на 10-месячные курсы по подготовке руководящих физкультурных работников при Московском институте физкультуры им. В. И. Сталина начальника отдела по работе среди детей и учащейся молодежи областного комитета по делам физкультуры и спорта Нину Григорьевну Костычеву [13]. 28–30 октября 1950 г. в Пензе состоялся областной семинар для председателей горрайкомитетов по делам физкультуры и спорта, где рассматривались вопросы о комплексе ГТО, бухгалтерском учете и отчетности об исполнении бюджета, организации работы с детьми и учащейся молодежью, учебно-спортивной работе, пятилетнем плане развития физической культуры и т. д. [14] В ноябре – декабре 1950 г. в Пензе собственными силами проводились занятия по понедельникам для повышения квалификации физкультурных кадров. Члены областного комитета по делам физкультуры и спорта и приглашенные специалисты читали лекции на темы: «Об организации врачебного контроля в стране за занятиями физкультурой и спортом», «Подготовка общественных физкультурных кадров», «История СССР», «Общие принципы работы спортивных секций и секций общей физической подготовки», «Инспектирование работы по физической культуре и оказание помощи», «Всесоюзная спортивная классификация», «Спортивная школа молодежи и школы юных спортсменов», «Анализ состояния развития отдельных видов спорта в области», «Комплекс «Готов к труду и обороне» и т. д. [15]

Несмотря на значительные усилия со стороны властей, проблемы оставались. Так, в ноябре 1950 г. исполком областного совета депутатов трудящихся принял решение № 2092 о состоянии массово-физкультурной и спортивной работы в Наровчатском (председатель Иванов), Головинщенском (председатель Маслов), Кучкинском и Мало-Сердобинском (председатель Пирожков) районах Пензенской области. Отмечалось, что эта работа в обозначенных районах находилась на низком уровне; государственные планы развития физкультуры и спорта (организация коллективов физкультуры, подготовка значкистов комплекса ГТО, подготовка общественных физкультурных кадров, строительство спортивных сооружений) не выполнялись; средства, предусмотренные на физкультурную работу, не расходовались. Подчеркивалось, что председателей районных комитетов физкультуры и спорта продолжали использовать не по назначению. Например, бывший председатель Головинщенского районного комитета физкультуры и спорта Козин в течение нескольких месяцев работал на погрузке зерна и других районах в колхозах района. Указывалось, что председатели районных исполкомов этих районов не уделяли должного внимания вопросам физического воспитания населения, не контролировали районные комитеты физкультуры и спорта, не оказывали им практической помощи. Г. П. Мельницкому предписывалось взять под особый контроль выполнение данного решения [16].

Таким образом, советская государственная политика в сфере физической культуры и спорта в начале 1950-х гг. на региональном уровне, в частности в Пензенской области, все больше приобретала системный и комплексный характер. Однако некоторые проблемы, и Пензенский регион это наглядно доказывал, начали приобретать

«хронический» характер: недостаточное количество коллективов физкультуры и спортивных секций, невыполнение «разнарядок» по подготовке значкистов ГТО и БГТО всех ступеней и спортсменов-разрядников, низкий уровень подготовки физкультурных кадров, слабая спортивная материально-техническая база, малая эффективность добровольных спортивных обществ (даже в плане уплаты членских взносов как индивидуальными, так и юридическими членами), малое количество и неорганизованность соревнований различного уровня, плохая агитация и пропаганда физической культуры и спорта среди населения, в первую очередь молодежи, и т. д.

Ссылки на источники

1. Бреева Ю. Д., Кочергин В. А., Давыдов А. С., Королева Л. А. Реализация постановления ЦК ВКП(б) «О ходе выполнения Комитетом по делам физической культуры и спорта директивных указаний партии и правительства о развитии массового физкультурного движения в стране и повышении мастерства советских спортсменов» в СССР (по материалам Пензенской области) // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 4. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/50450>.
2. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 6. – Л. 33.
3. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 4-а. – Л. 35–35об.
4. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 214.
5. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 215.
6. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 216.
7. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 213.
8. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 7. – Л. 25.
9. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 7. – Л. 15.
10. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 213.
11. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 207.
12. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 207–208.
13. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 213.
14. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 207.
15. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 207–208.
16. ГАПО. – Ф. Р 2388. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 206.

Larisa Koroleva,

Doctor of Historical Sciences, Professor, head at the chair of History and Philosophy, Penza State University of Architecture and Construction, Penza

la-koro@yandex.ru

Alexander Davydov,

Student, Construction institute, Penza State University of Architecture and Construction, Penza

la-koro@yandex.ru

State policy in the sphere of physical culture and sport in the USSR in the early fifties

Abstract. The paper deals with realization of state policy in the sphere of physical culture and sport in the USSR in the early fifties at the regional level – in the Penza region. The special attention is paid to activity of the Penza regional committee on affairs of physical culture and sport under the chairmanship of G.P. Melnitsky, participation of local Soviet and party agencies in improvement of mass-sports and increase of sports skills.

Key words: USSR, domestic policy, physical culture and sport, regional committee on affairs of physical culture and sport, Penza region.

References

1. Breeva, Ju. D., Kochergin, V. A., Davydov, A. S. & Koroleva L. A. (2015) “Realizacija postanovlenija CK VKP(b) ‘O hode vypolnenija Komitetom po delam fizicheskoj kul'tury i sporta direktivnyh ukazanij partii i pravitel'stva o razvitii massovogo fizkul'turnogo dvizhenija v strane i povyshenii masterstva sovetskih sportsmenov’ v SSSR (po materialam Penzenskoj oblasti)”, *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii*, № 4. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/50450> (in Russian).
2. *State Archive of the Penza Region (SAPR)*. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 214 (in Russian).
3. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 4-a. L. 35-35ob.
4. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 214.
5. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 215.
6. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 216.

7. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 213.
8. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 7. L. 25.
9. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 7. L. 15.
10. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 213.
11. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 207.
12. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 207-208.
13. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 213.
14. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 207.
15. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 207-208.
16. SAPR. F. P 2388. In. 1. C. 5. L. 206.

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук,
 членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	10.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	13.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	13.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Королева Л. А., Давыдов А. С., 2015

Листопад Алексей Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени
К. Д. Ушинского», г. Одесса
nojabrevlist@rambler.ru



Творческий подход в профессиональной подготовке

Аннотация. Рассмотрены причины возникновения творческой парадигмы в системе высшего профессионального образования. Проанализирована история становления творческого подхода в профессиональной подготовке. Представлены основные подходы и методы организации творческой деятельности, используемые в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: творческая парадигма в системе высшего профессионального образования, история становления творческого подхода в профессиональной подготовке.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В современном мире увеличивается значение профессионального образования как важнейшего фактора развития общества. Система профессионального образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать и модернизировать социально-политические условия этого общества. Современные социокультурные условия и экономическая ситуация, сложившаяся в настоящее время в большинстве стран Европы, предъявляют новые требования к современному специалисту-профессионалу. Поэтому возрастает необходимость организации такой подготовки будущих специалистов, которая позволяла бы личности самостоятельно осваивать новые достижения науки и практики, идти в ногу с ускоряющимися социальными и научными процессами.

Основная цель современного профессионального образования – подготовка высококвалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля профессиональной подготовки, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях профессиональной деятельности, способного к эффективной профессиональной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Задача коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки специалистов имеет фундаментальное значение для будущего страны. Модернизация системы профессиональной подготовки требует совместных усилий ученых и практиков, всего педагогического сообщества.

Проявление творческого подхода к профессиональной подготовке в современном мире становится социальной потребностью общества, условием его эффективности и прогресса. Поэтому важнейшей задачей в подготовке современных специалистов является их ориентация на развитие творческой активности, способность творчески адаптироваться к изменяющимся социальным условиям жизни. Действия по шаблону, основанные на репродуктивной передаче готовых знаний, умений и навыков, уже не могут удовлетворить требования адаптации к постоянно происходящим изменениям в обществе. Уровень развития творческого начала в человеке во

многим определяет динамику становления общественных отношений, в значительной степени оказывает влияние на все жизненно необходимые процессы, происходящие в социуме. Требования к подготовке творческой личности являются самыми значимыми в подготовке будущих специалистов к профессиональной работе.

Поэтому столь пристальное внимание к особенностям формирования творческой личности будущего специалиста всегда было характерно для науки и практики (Ш. А. Амонашвили, Е. И. Артамонова, Л. А. Байкова, В. П. Беспалько, В. И. Богословский, Н. Ф. Вишнякова, О. Е. Галицких, Л. К. Гребенкина, В. И. Загвязинский, М. Г. Казакина, О. А. Казанский, В. А. Кан-Калик, М. В. Кларин, Г. М. Коджаспирова, В. А. Козырев, Н. В. Кухарев, М. М. Левина, В. В. Лаптев, Н. Д. Никандров, С. А. Писарева, М. М. Поташник, Л. С. Подымова, Е. С. Полат, И. П. Раченко, В. С. Решетько, И. И. Рыданова, В. Г. Рындак, Г. К. Селевко, В. А. Слостенин, В. А. Сухомлинский, А. П. Тряпицына, И. Л. Федотенко и др.).

Формирование самостоятельной творческой личности в процессе профессионального образования требует переноса центра тяжести с передачи готовых знаний на развитие творческих, познавательных способностей студентов формирования у них навыков саморазвития, самостоятельного приобретения знаний. Сегодня в образовательной практике высшей школы налицо противоречие между сложившимися за долгие годы стереотипами мышления и деятельности и новыми социально-экономическими и политическими условиями жизни общества.

Возможности конечных образовательных систем, дающих знания один раз и на всю жизнь, оказались исчерпанными. Поэтому творческая деятельность должна стать основой современной системы профессиональной подготовки. Опираясь на исследование немецких ученых В. Калвейта, Г. Нойнера, Ф. Кликса, целесообразно рассматривать творческую деятельность личности как творческий процесс, то есть процесс, в результате которого возникает новое творческое достижение, отсутствующее в исходных условиях [1].

В связи с этим следует обратить внимание на ряд обстоятельств, свидетельствующих в пользу пристального и всестороннего изучения эволюции проблемы творчества в системе образования в ранние периоды античности и Нового времени. Это объясняется следующим: с одной стороны, стало очевидным, что осуществление реформаторской деятельности в области профессионального образования должно опираться на прочное основание в виде фундаментальных и прикладных исследований роли и места творчества в системе профессионального образования; с другой стороны, практика разработки содержания очередного этапа реформ профессионального образования наглядно показала, что ощущается острая нехватка аналитико-исторического материала при проектировании ключевых моментов программы предполагаемых преобразований системы профессионального образования.

Проблема творчества в процессах познания всегда интересовала человечество, эта проблема достаточно широко и давно обсуждалась в философии, психологии и педагогике. Если анализировать становление творческого подхода в профессиональной подготовке хронологически, надо отметить, что разработку учения об творческих методах начал еще Сократ. Древнегреческий философ первым разработал метод творчества, направленный на активизацию латентных способностей собеседников в диалогах, путем особых вопросов и рассуждений помогал собеседнику самостоятельно приходиться к постановке или решению проблемы. По мнению Сократа, не все люди равны по познавательным возможностям, однако каждый человек способен постичь истину, но перед этим он должен приобрести некую основу для последующих рассуждений и споров. Ученик Сократа Платон, проведя анализ его

этичных диалогов, выявил дидактические элементы его системы, которые не утратили своей ценности в наше время и используются для конструирования технологий осуществления творческой деятельности.

Упадок античных наук привел к забвению заложенных в прошлых тысячелетиях подходов к проблеме творчества. Несмотря на периоды застоя, исследование проблем творчества и поиска творческих методов продолжалось в трудах некоторых ученых. Так, например, в шестой книге арабского ученого Абу Мухаммеда ар-Рази «Китаб ар-раха» излагается методика творческого экспериментирования.

В XVI–XVII вв. итальянский физик, механик, астроном, философ и математик Г. Галилей, английский философ, историк, политический деятель Ф. Бэкон возродили творческие подходы. Назвав свое главное произведение «Новый Органон» [2], Ф. Бэкон подчеркнул тем самым противоположность своей эмпирико-индуктивной методологии методологии дедуктивной, опирающейся на логические произведения Аристотеля, получившие в эпоху Средневековья греческое название «Органон». Ф. Бэкон предложил индукцию в качестве основного метода решения творческих задач. Метод Бэкона состоял в постепенном образовании новых понятий путем истолкования фактов и явлений природы. Только с помощью такого метода, по мнению Ф. Бэкона, можно открывать новые истины, а не топтаться на месте.

Не отвергая дедукцию, Ф. Бэкон в трактате «Новый Органон» [3] так определял различие и особенности этих двух методов познания: «Два пути существуют и могут существовать для отыскания и открытия истины. Один воспаряет от ощущений и частных к наиболее общим аксиомам и, идя от этих оснований и их непоколебимой истинности, обсуждает и открывает средние аксиомы. Этим путем и пользуются ныне. Другой же путь выводит аксиомы из ощущений и частных, поднимаясь непрерывно и постепенно пока, наконец, не приводит к наиболее общим аксиомам. Это путь истинный, но не испытанный. Оба эти пути исходят из ощущений и частных и завершаются в высших общностях. Но различие их неизмеримо. Ибо один лишь бегло касается опыта и частных, другой надлежащим образом задерживается на них. Один сразу же устанавливает некие общности, абстрактные и бесполезные, другой постепенно поднимается к тому, что действительно более сообразно природе» [4].

Позже к проблеме творчества обратились французский философ, математик, автор метода радикального сомнения в философии Р. Декарт, немецкий философ, математик, физик и изобретатель Г. Лейбниц и французский математик, физик и философ А. Пуанкаре. В своих работах Г. Лейбниц разработал логику инженерного творчества, которая основывалась на разбиении всех понятий на элементарные ячейки, образующие «азбуку» человеческих мыслей, и затем, собирая эти элементы, представлялось возможным составлять бесконечное число решений.

Многим известен афоризм Г. Лейбница: «Я стою на том, что плохая голова, обладая вспомогательными преимуществами и упражняя их, может перещеголять самую лучшую, подобно тому, как ребенок может провести по линейке линию лучше, чем величайший мастер от руки» [5]. Данный афоризм, на наш взгляд, должен стать лозунгом современной системы профессиональной подготовки.

Значительный вклад в развитие идей творческого подхода в профессиональной подготовке внес немецкий мыслитель, философ и математик, с именем которого связано начало Просвещения в немецкой философии, Х. Вольф, предложивший ряд правил творческого подхода в профессиональной подготовке.

Чешский математик и философ Б. Больцано в своем фундаментальном научном произведении «Учение о науке» («Наукоучение»/Wissenschaftslehre) разработал методы и приемы эвристического обучения. Б. Больцано выделил четырнадцать

приемов или общих правил творческой деятельности (точная формулировка вопроса, ответить на который необходимо; строгое ограничение области исследования; выдвижение гипотез методом полной или неполной индукции или аналогии; сопоставление полученного результата с известными знаниями и т. д.) [6].

В России проблемой творческого подхода в начале XX в. занимался философствующий инженер-механик П. К. Энгельмейер, автор научной работы «Теория творчества» (1912). В этой работе автором исследовалась теория творчества, причем творчество техническое сближается с научно-философским и художественным. Автор подробно разбирает вопросы природы творческого процесса в технике, искусстве, науке, религии и обыденной жизни. Большое место в работе занимает теория так называемого «трехакта», состоящего из трех стадий, которые, по мнению автора, повторяются во всех изобретениях: желания, знания и умения: «Покуда от изобретения имеется только идея (I акт), изобретения ещё нет: вместе со схемой (II акт) изобретение даётся как представление, а III акт даёт ему реальное существование. В первом акте изобретение предполагается, во втором – доказывается, в третьем – осуществляется. В конце первого акта – это гипотеза, в конце второго – представление; в конце третьего – явление. Первый акт определяет его телеологически, второй – логически, третий – фактически. Первый акт даёт замысел, второй – план, третий – поступок» [7].

Со второй половины XIX в. стали появляться исследования по психологии творчества (psychology of creative activity). В этот период творческая личность рассматривалась как нечто исключительное, обсуждалось сходство психических заболеваний и гениальности. Лишь в XX в. пришло убеждение, что творческие задатки есть у всех людей. Одним из первых обратился к проблеме творчества в системе высшего профессионального образования американский философ и педагог Джон Дьюи. В своих работах он призывал к организации обучения «путем делания», путем решения практических задач. Его идеи нашли развитие в других концепциях: творческого учения путем открытия (Дж. Брунера, Д. Гилфорда, Р. Ганье), творческого учения путем решения проблем (Н. Боссинга, Г. Зубулейка), творческого учения путем интуиции (Г. Рагга, Д. Морриса). К специфической проблематике психологии творчества относится изучение роли воображения, мышления, интуиции, вдохновения, индивидуально-психологических особенностей, проявляющихся в процессе творчества (способности, талант, гениальность), факторов, способных стимулировать творческую активность.

В педагогической направленности высшего профессионального образования XX и начала XXI в. прежде всего следует отметить специализацию, направленную на обучение выпускников вузов навыкам самостоятельного поиска перспективных приложений, методологии исследований и разработок, т. е. в структуру образовательного процесса включается выработка навыков профессионально-поисковой, творческой деятельности. Исследование проблем творческого подхода в профессиональной подготовке в ряде высших учебных заведений и промышленных фирм высокоразвитых стран проводится уже более полувека. В США создан Совет по творческому обучению. В Колумбийском университете (Columbia University) и Массачусетском технологическом институте (Massachusetts Institute of Technology) ведутся исследования психологических факторов, связанных с обучением творчеству. В 1978 г. стартовала международная программа всестороннего развития творческой личности «Одиссея Разума», её суть заключается в решении творческих технических или гуманитарных задач, решение которых требует нетрадиционных методов и подходов. «Одиссея Разума» была придумана доктором К. Сэмюэлем Микласом, заслуженным профессором Rowan University в Нью-Джерси. Ныне в ней участвуют более 1 млн школьников и студентов колледжей США, а также учащиеся и студенты более 20 стран мира.

Системные средства и методы, предполагающие творческую самореализацию личности в качестве основной образовательной деятельности, начали создаваться и применяться в 40–60-х гг. XX в. Авторами было разработано множество различных методов и их модификаций. Практика показала, что ряд методов имеет высокую эффективность и необходимость их дальнейшего развития не вызывает сомнения. Такая работа началась в 70-х гг. XX в. и была направлена на теоретическое исследование и сравнительный анализ эффективности и доступности методов для широкого применения. Сегодня накоплен большой багаж средств и методов, предполагающих творческую самореализацию личности в качестве основной образовательной деятельности.

Анализ средств и методов организации творческой деятельности показал, что прямое обучение творчеству невозможно, учитывая неалгоритмический характер творческой деятельности. Но создание условий, стимулирующих творческую деятельность, способствующих развитию творческого потенциала личности, – эта задача для высшего профессионального образования является не только реальной, но и актуальной.

Только в условиях открытости, гибкости, вариативности высшего профессионального образования, которое позволяет проявлять и использовать индивидуальные способности каждого, можно готовить студентов, способных не только усваивать полученные знания, но и постоянно стремиться к их пополнению. Основа такой системы образования – осознанное отношение к личности обучающегося как к высшей социальной ценности общества, а важнейшая задача – формирование личности субъективно свободной, готовой к творческой деятельности, саморазвитию и самосовершенствованию.

С самого зарождения творческого подхода в профессиональном образовании наряду с анализом процессов творческой деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, постепенно обозначилось направление в педагогике – «педагогика творчества». В педагогике и психологии накоплен значительный научный фонд исследований по педагогике творчества (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В. В. Краевский, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв, С. Л. Рубинштейн, М. Н. Скаткин, С. А. Сысоева, Б. М. Теплов и др.), которая ориентирует на формирование опыта творческой деятельности как базового компонента содержания высшего профессионального образования.

Необходимо отметить, что развитие высшего профессионального образования в странах Европы в последние три десятилетия шло в одном и том же направлении, наблюдаются общие тенденции, которые обуславливались прежде всего интеграционными процессами и стремлением заимствовать опыт друг друга. В результате системы высшего профессионального образования этих стран значительно сблизились. Характерно, что сближение систем высшего профессионального образования этих стран не помешало им сохранить свои национальные особенности, обусловленные социально-экономическими и демографическими факторами, историческим опытом и сложившейся практикой. Наоборот, использование опыта друг друга способствовало совершенствованию собственных систем высшего профессионального образования, достижению ими мировых стандартов, ибо в условиях, когда экономическое соревнование государств переместилось в сферу науки и образования, любые национальные стандарты качества образования, если они ниже мировых, не имеют смысла.

Изучение эволюции проблемы творческого подхода в профессиональном образовании раскрывает перед нами содержание массива уникального исторического опыта, позволяющего не только глубоко и всесторонне осмысливать проблемы современных систем высшего профессионального образования, формулировать оригинальные подходы к их решению, но и быть готовыми к труднопрогнозируемым переменам, уготованным человечеству.

Ссылки на источники

1. Калвейт В. Резерв успеха – творчество / *Leistungs – reserve Schopfertum*: [пер. с нем. В. Калвейт, Ф. Кликс, Г. Нойнер и др.] / под ред. Г. Нойнера и др. – М : Педагогика, 1989. – 116 с.
2. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 2 / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Л. Субботина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 1978. – 575 с.
3. Там же.
4. Там же. – С. 14–15.
5. Афоризмы великих ученых, философов и политиков / [сост. А. П. Кондрашов]. – М.: РИПОЛ классик, 2009. – С. 483.
6. Больцано Б. Учение о науке: избранное / пер. Б. И. Федоров. – СПб.: Наука, 2003. – 520 с.
7. Энгельмейер П. К. Теория творчества / предисл. Д. Н. Овсяннико-Куликовский, Э. Мах. – Изд. 2-е. – М.: URSS, 2007. – 205 с.

Alexey Listopad,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Preschool Pedagogy, Konstantin Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa

nojabrevlist@rambler.ru

Creative approach to professional education

Abstract. The paper deals with the reasons for appearance of creative paradigm in the system of higher professional education. The history of creative approach formation is analyzed. The author describes the basic approaches and methods of creative activity organization, used in the system of higher professional education.

Key words: creative paradigm in the system of professional education, history of creative approach formation.

References

1. Kalvejt, V. & Nojner G. et al. (eds.) (1989) *Rezerv uspeha – tvorchestvo / Leistungs – reserve Schopfertum*, Pedagogika, Moscow, 116 p. (in Russian).
2. Bjekon, F. & Subbotin, A. L. (ed.) (1978) *Sochinenija: v 2 t. T. 2*, 2-e izd., ispr. i dop., Mysl', Moscow, 575 p. (in Russian).
3. Ibid.
4. Ibid., pp. 14–15.
5. Kondrashov, A. P. (ed.) (2009) *Aforizmy velikih uchenyh, filosofov i politikov*, RIPOL klassik, Moscow, p. 483 (in Russian).
6. Bol'cano, B. (2003) *Uchenie o nauke: izbrannoe*, Nauka, St. Petersburg, 520 p. (in Russian).
7. Jengel'mejer, P. K. (2007) *Teorija tvorchestva*, izd. 2-e, URSS, Moscow, 205 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	14.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	16.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	16.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Листопад А. А., 2015

Николаева Эльвира Федоровна,

кандидат психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
elvira-nik@mail.ru



Денисова Елена Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
E_A_Denisova@mail.ru

Николаева Светлана Юрьевна,

старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
sv-niko@mail.ru

Возможности системного анализа особенностей адаптации личности

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы адаптации личности в аспекте интегративных системообразующих свойств ее структуры. Адаптация как сложный, многоаспектный и многоуровневый процесс рассматривается авторами с точки зрения системного подхода, который позволяет проанализировать всю совокупность психологических компонентов личности, находящихся между собой в отношениях и связях и образующих целостное единство.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, личность, системный анализ, типология личности, адаптационный синдром, психологические механизмы адаптации, ассимиляция, аккомодация, стресс, дистресс.

Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Современная динамика жизни, модернизация и реформирование всех сфер жизнедеятельности человека определяют усложнение его функционирования при обязательном сохранении целенаправленной активности и эффективности в этих сферах. Сегодня это относится к людям всех возрастов, непрерывно адаптирующихся к изменяющимся условиям и требованиям жизни.

Как известно, для эффективного функционирования в новых или изменившихся условиях человеку требуется определенное время, в течение которого личность, испытывая закономерные трудности, входит в новую систему условий, отношений, требований, новых алгоритмов деятельности, сохраняя здоровье и эффективность, которое и определяется термином «адаптация». Существующая ныне скорость и изменчивость преобразований настолько велики, что человек испытывает трудности в адаптации, и это вызывает глубокий дискомфорт и личностную неудовлетворенность. В свою очередь, это влияет на его нервно-психическое состояние и деятельность в целом. На сегодняшний день научные исследования самых различных направлений говорят о выраженности у современного человека адаптивного синдрома, который затрагивает все сферы личности, его мировоззренческие позиции и идеалы. В связи с этим важной целью современной психологии, на наш взгляд, является необходимость изучения феномена адаптации в аспекте благополучной ста-

билизации, социально-психологической адаптации и сохранении целостности Я личности, без ее истощения и деформации.

По мнению Г. И. Постоваловой, именно адаптация является той способностью человека, которая «позволяет приспособливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой» [1]. Говоря об адаптации, в психологии подразумевают, что речь идет о целенаправленной перестройке психики человека под воздействием объективно существующих факторов окружающей среды, приводящей к равновесию (балансу) личностного функционирования в системе сложных и многообразных социальных, межличностных и профессиональных отношений.

В определенных возрастах проблема адаптации становится особенно актуальной. К ним относятся детские периоды развития личности, так как именно в эти периоды успешная адаптация становится решающим фактором психического и психологического развития ребенка и социализации личности в целом. Говоря о значении адаптации в возрастах становления личности, становления ее сознания и самосознания, овладения ею деятельностью и культурой, нельзя исключать из анализа условия и факторы, влияющие на нее в этот период. Личность человека развивается и формируется в социокультурном пространстве, проходит путь становления в пространстве образования, которое, с одной стороны, обеспечивает условия в рамках актуальной зоны развития человека, а с другой – является средой, стимулирующей зону его ближайшего развития, создавая планируемое напряжение и побуждая тем самым к развитию. Такая ситуация порождает необходимость личности в адаптации, результатом которой в образовательном пространстве является социально-психологическая зрелость в широком смысле этого слова и общая социализация участников образовательного процесса. Теоретической и методологической основой нашего исследования выступили существующие научные взгляды на проблему адаптации, рассматриваемую с различных сторон. Так, специфика процесса адаптации личности состоит в том, что в ходе своей жизнедеятельности она сталкивается с необходимостью активного приспособления к разным элементам социальной среды, а именно ее социально-психологической, культурной, профессиональной, бытовой и другим составляющим. На этом основании выделяют различные виды адаптации, но ее общим ключевым свойством выделяют универсальность адаптационных механизмов. При всех видах адаптации реакция организма человека захватывает относительно одинаковый набор внутренних изменений, которые происходят на различных уровнях его структурной организации: системном, нейроэндокринном, органном, клеточном, субклеточном [2].

В объяснении биологического смысла адаптации большую роль сыграла концепция Г. Селье, который первоначально обратил внимание на влияние патологических раздражителей внешней среды на физиологические и патоморфологические изменения в организме животных, сопровождающиеся большим напряжением. Эти состояния напряжения он назвал стрессом, а факторы, приводящие к таким напряжениям, – стресс-факторами. В своих исследованиях Г. Селье отметил, что при действии на организм стресс-факторов адаптационный процесс протекает обычно в двух фазах. Первая фаза – аварийная – включает в себя активизацию всех систем организма, вторая – переходная – может завершиться или адаптацией к изменениям, или срывом адаптации и возникновением патологических состояний, названных им болезнями адаптации. Далее наступает фаза собственно адаптации, в которой предыдущие перестройки способствуют возникновению новых функциональных систем клетки, приводящих к мобилизации энергетических ресурсов, что позволяет ор-

ганизму приобретать устойчивость к новым условиям среды. При этом Г. Селье отмечает, что адаптация имеет свою «цену», под которой понимаются те усилия, которые затрачивает организм на приспособление. Не все воздействия могут быть преодолены, и существует свой предел, где адаптация уже становится невозможной, а функциональные возможности организма резко снижены (вплоть до развития болезни) [3]. В своем учении Г. Селье уделяет значительное внимание адаптационному синдрому, говоря о нем как об устойчивом комплексном состоянии, при котором происходит активизация всех возможностей и резервов организма для необходимых преобразований в целях адаптации в сложных условиях [4].

Согласно взглядам Ф. З. Меерсона, «адаптация представляет собой процесс приспособления организма к внешней среде или изменениям, происходящим в самом организме» [5]. Он выделяет два вида адаптации: генотипическую, которая выработалась в процессе эволюции и передается по наследству, и фенотипическую, которая приобретается в ходе индивидуального развития.

Существенный вклад в разработку проблемы адаптации внес Ж. Пиаже. Изучая этот феномен, он пришел к выводу, что все живые организмы являются «саморегулирующимися системами», которые «в состоянии сохранить или восстановить собственную структуру, если им что-то угрожает, т. е., сталкиваясь с опасностью, живые существа пытаются сохранить организм на определенном уровне стабильности». Если этого не происходит, то «организм погибает». Ж. Пиаже не считает, что возможна полная адаптация, но он говорит, что широкий набор ситуаций, к которым живой организм может адаптироваться, повышает его шансы на выживание. Человек, по мнению Ж. Пиаже, обладает большой гибкостью реакций в ответ на изменение среды, которые, в свою очередь, являются воздействующими на среду, приводя ее в соответствие с требованиями организма (ассимиляция), а также включается и другой аспект адаптации – аккомодация, предполагающая приведение поведения в соответствии со средой. Эти процессы протекают вместе, что способствует сохранению целостности организма и приобретению им новых свойств – ассимиляция обеспечивает сохранность структур, а аккомодация – их вариабельность [6].

В научных взглядах на биологические смыслы адаптации на данный момент существуют абсолютно противоречивые точки зрения. В работах Э. С. Бауэра одним из качеств живых систем рассматривается их неравномерность и отсутствие равновесия. По его мнению, основа неравновесия живых систем кроется в их внутренней энергии, которая трансформируется из внешней энергии и является источником всякой работы внутри живой системы [7]. Н. А. Бернштейн считал, что только неравновесное состояние является наиболее естественным состоянием живого организма, а активность – это проблема поиска и планирования своих действий с целью оптимизации организмом условий для роста и развития [8]. По мнению П. К. Анохина, в процессе адаптации биологическая система активно преодолевает статичность равновесия, существуя в постоянно меняющейся среде и приобретая динамическое равновесие, позволяющее сохранить функциональную целостность живой системы [9].

Феноменальные вопросы социально-психологической адаптации личности освещены в трудах отечественных психологов (А. Г. Асмолов, Ф. Б. Березин, Л. И. Божович, А. А. Налчаджян, А. В. Петровский, В. А. Петровский и др.). С точки зрения Ф. Б. Березина, психическая адаптация играет решающую роль в поддержании адекватных отношений в системе «индивидуум – среда». Он определяет ее как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при

сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды...» [10]. Л. И. Божович связывает характер адаптации со стадией онтогенеза, указывая на первоначально прямую зависимость характера протекания адаптационных процессов от периода развития личности с последующим обретением возникших психических особенностей и качеств личности самостоятельного значения и принципов обратного влияния на дальнейшее развитие на следующих этапах онтогенеза. Л.И. Божович отмечает, что ребенок не просто приспосабливается к наличной ситуации, а на основе ранее сформировавшихся качеств личности преломляет воздействия среды и занимает по отношению к ней (сознательно или несознательно) определенную внутреннюю позицию. В результате такого процесса формируется сознательная регуляция поведения, где осознанные цели направляют аккомодационную и ассимиляционную активность развивающегося субъекта. Этот процесс, по мнению Л. И. Божович, приводит к преобразованию позиции личности из «существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, в творца этого опыта» [11].

А. А. Налчаджян, изучая личностные механизмы адаптации, выявил, что адаптивные процессы, возникающие в ответ на нетипичную (проблемную) ситуацию, происходят комплексно, а не включаются как отдельные изолированные механизмы. Именно их он назвал «адаптивными комплексами». Они «актуализируются в сходных социальных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами характера». Исследования А. А. Налчаджяна позволили ему выделить «незащитные адаптивные комплексы (поведение, совершаемое личностью в нефрустрирующих проблемных ситуациях), защитные (поведение с использованием устойчивых сочетаний защитных механизмов личности) и смешанные адаптивные комплексы (состоят из защитных и незащитных адаптивных механизмов)», которые впоследствии стали основой общей классификации разновидностей социально-психологической адаптации, где он выделяет нормальную, девиантную и патологическую адаптацию [12].

Большой вклад в изучение проблем адаптации внесли З. Фрейд, А. Маслоу, Г. Гартман, Э. Эриксон и др. Так, психоаналитические исследования, объясняя психологическую адаптацию, говорят, что она может происходить двумя путями: человек или приводит внешний мир в соответствие со своими потребностями, совершая в нем те или иные изменения (аллопластическая адаптация), или производит изменения внутри личности, тем самым приспособляясь к среде (аутопластическая адаптация) [13]. Х. Хартманн расширяет существующие психоаналитические представления и добавляет еще такой вид адаптации, при котором личность активно ищет максимально благоприятную для его функционирования среду [14]. Э. Эриксон, изучая адаптацию, приходит к выводу, что в системе «индивид – среда» одной стороной адаптационного процесса являются конфликты и защиты, а другой – сотрудничество и гармония. Процесс адаптации рассматривается им как непрерывное движение от противоречий к тревоге, затем к защитным реакциям, и только лишь потом возможен результат адаптационного процесса, выраженный либо в гармоническом равновесии, либо в конфликте. А. Маслоу процесс адаптации рассматривает как динамический процесс взаимодействия личности и среды, а показателем адаптированности, с его точки зрения, является ее интегрированность со средой [15].

На современном этапе науки проблема адаптации изучается многоаспектно. Этими исследованиями занимаются биология, медицина, философия, педагогика, социология, этнография, но каждая из этих наук изучает свой специфический аспект адаптации, и сейчас не существует пока комплексных исследований этого феноме-

на, хотя активно установлены межпредметные связи. В психологии главное внимание уделяется психологическим особенностям адаптации человека в условиях среды в аспекте его активности, изучаются ее механизмы и адаптационный потенциал (Г. М. Андреева, М. Р. Битянова, В. Г. Бочарова, Л. П. Буева, Б. З. Вульффов, М. П. Гурьянова, Г. В. Залевский, Н. М. Иовчук, В. П. Казначеев, Л. В. Корель, В. Т. Лисовский, Г. Н. Филонов, Л. Л. Шпак, Д. В. Эльконин, Т. Ф. Яркина и др.).

Анализируя современные направления и содержание научных исследований, можно сделать общий вывод об их специфике. В основном изучается адаптация личности к новым для личности условиям, которые устойчиво сформированы в обществе и существуют в реальном социальном поле. Активно рассматриваются проблемы психологической адаптации личности в образовательном пространстве на разных этапах и ступенях обучения, адаптация к трудовой деятельности, адаптация к профессии, адаптация к коллективу и социальной группе. Так, А. А. Реан и Л. И. Анциферова использовали личностный подход, что позволило говорить об особенностях адаптации в целом. Так, А. А. Реан сформулировал типичные адаптационные стратегии к различным жизненным ситуациям [16], а Л. И. Анциферова выделяла аспекты внутренних состояний личности в периоды адаптации, говоря о стрессе, фрустрации, внутреннем конфликте [17]. Такие исследователи, как С. Б. Семичов, Ю. А. Александровский, А. П. Коцюбинский, А. Г. Маклаков, концентрировались на адаптационном потенциале, «уязвимости» личности и факторах риска дезадаптации. Б. Ф. Ломов и А. Л. Журавлев [18] изучали трудовую адаптацию личности, рассматривали особенности, факторы и механизмы приспособления к положениям в рамках конкретно взятого предприятия, с учетом специфики организации труда и трудовых отношений. Современное состояние социально-экономических процессов общества и вызванные этим процессы миграции человека определили и такое направление исследований, как адаптация личности к новому социокультурному пространству, средовым условиям, ментальным картинкам и общественным стереотипам. На современном этапе отдельно изучают производственную адаптацию, социокультурную адаптацию, профессиональную адаптацию, этнокультурную адаптацию, превентивную адаптацию и пр.

Несмотря на разностороннюю изученность проблемы адаптации в современной науке можно сделать вывод, что данные о проблеме множественны, но все еще недостаточно систематизированы. Исследователи разных направлений сходятся во мнении о значимости этого феномена, о его развивающих потенциалах для становления личности, для ее развития, единодушны в своем понимании взаимосвязи и взаимовлиянии условий среды, порождающей необходимость в адаптации, с одной стороны, и многоаспектность, многоуровневость личностных факторов (особенностей, состояний), определяющих эффективность этого процесса – с другой. Но при этом на данный момент в науке недостаточно применен системный подход в изучении данного феномена. На наш взгляд, системное изучение и анализ особенностей адаптации позволят затронуть не только особенности адаптации личности в тех или иных условиях и концентрировать внимание на поиске и определении путей совершенствования адаптации за счет эксплуатации динамичности и гибкости психики человека и изменений его личности, но и сформировать научно обоснованные взгляды на организацию таких средовых факторов воздействия, которые бы сами по себе способствовали благополучной адаптации и реализации развивающего потенциала средовых изменений. Особенно актуально это в качественно изменившихся условиях жизни современного человека, где основными критериями новизны становятся такие параметры, как скорость изменения условий жизнедеятельности (инновацион-

ные процессы и модернизация в различных сферах жизни), качественные характеристики среды как результат реформирования всех социальных пространств жизни личности, а также темпы этих изменений. Мы в своем исследовании большее внимание уделяем социально-психологической адаптации личности, так как она охватывает в своей структуре различные периоды жизни с учетом их специфических особенностей: адаптация новорожденных к новым условиям жизни, адаптация детей раннего возраста к переходу в ясельные группы, адаптация к детскому саду, адаптация к школе, адаптация к высшим и средним профессиональным учреждениям, адаптация к инновационным изменениям, адаптация к информационному «буму», адаптация к изменениям в период возрастных кризисов, адаптация социальных сфер к приютам. Эти параметры, характеризующие современные условия развития, становления и общей социализации личности, требуют серьезного изучения и как отдельные феномены, и как стресс-факторы, определяющие адаптационное поведение человека и адаптацию как результат этого поведения. Вследствие этого, на наш взгляд, необходимо тщательно изучить адаптационные процессы в разных периодах онтогенеза и разных типов личности, а также выделить ресурсные механизмы адаптации, как внутренние, так и внешние (средовые), в своей совокупности и взаимодействии.

Если рассмотреть это положение более детально, то, на наш взгляд, необходимо систематизировать феномены личности и среды (в нашем случае социальной), по сути, и представляющие собой поле адаптации, каждый элемент которого является условием эффективности/неэффективности адаптационного процесса и адаптации в целом.

К особым феноменам личности, влияющим на процесс и результат адаптации, необходимо отнести:

- возрастные параметры (возрастные особенности, возрастные задачи развития и возрастные возможности личности);
- индивидуально-типологические особенности личности;
- половую принадлежность и гендерные особенности личности;
- этнокультурную составляющую личности и пр.

Говоря про социальную среду, можно выделить:

- среду, в которую попадает новорожденный ребенок (семья или социальная структура ее заменяющая);
- среду образовательных учреждений всех последовательных уровней, при попадании в которую обеспечивается психическое и психологическое развитие человека, где каждый уровень требует адаптации как непосредственно в нем, так и адаптации к нему (ясли и этап перехода в ясли, детский сад, школа, смена школы, переход на каждый последующий уровень образования – из начальной школы в среднюю, затем в старшее звено, а далее в учреждения профессиональной подготовки также разного уровня);
- среду трудовой деятельности (адаптация при смене деятельности (например, с учебной на трудовую), трудового коллектива, этап перехода в другой трудовой коллектив);
- профессиональную среду, которая требует адаптации при вхождении в профессиональную деятельность;
- среду семейного функционирования со своей спецификой (молодые семьи, полные/неполные семьи, замещающие семьи и пр.);
- среду обитания и проживания человека (место жительства, изменение места жительства);

– психотравмирующую среду, определяемую как трудные жизненные ситуации, критические и кризисные ситуации, многопланово вовлекающие личность и приводящие к острым переживаниям и не менее острым потребностям изменений и адаптации (природные, социальные, личные изменения общественного или индивидуального значения).

Личность, каждый раз реализующая себя в сложном поле взаимодействия внутренней и внешней сред, проходит через закономерные адаптационные сложности, но каждый раз результатом этого пути должна явиться эффективная адаптация. Основным критерием эффективности здесь служат показатели интеграции личности со средой, способность обеспечения основных потребностей, социальная активность, реализация себя в общении и всех других сферах взаимодействия, эффективность и успешность деятельности, аффективная и поведенческая адекватность личности.

От чего же зависит этот результат? Какова «цена» успешной адаптации? Какие личностные ресурсы затрачиваются и какие последствия эти затраты имеют? На наш взгляд, именно системный анализ конкретных условий адаптации позволит рассматривать адаптацию как комплекс особых составляющих, с одной стороны (личностных, внутренних), а с другой – средовых, которые принципиально отличаются друг от друга, но которые находятся в тесном взаимодействии, и только это взаимодействие обеспечивает полноценную адаптацию и снижает «цену» и риски адаптации.

Системный анализ адаптации позволит увидеть целостность данного явления. С одной стороны, можно, на наш взгляд, определить какие именно личностные особенности и как должны включаться для эффективного функционирования в новых социальных условиях, что в личностных особенностях должно особо учитываться, а что не учитываться, какой имеющийся потенциал должен актуализироваться и активизироваться для адаптации к новым социальным условиям, которые в данный момент остаются неизменными. С другой, можно увидеть и изменить то, что поддается изменению в конкретной социальной среде или социальных условиях в целях благополучной адаптации без больших внутренних затрат личности (например, изменение межличностных отношений, психологически комфортная среда, эмоционально благополучный коллектив, понимающий сложности адаптации и оказывающий личностную и профессиональную помощь).

Системный анализ условий адаптации позволит преодолеть односторонность подходов в исследовании данного явления и выяснить специфику взаимодействия всех составляющих условий адаптации. Преимущества системного подхода очевидны еще и тем, что анализ системы условий и факторов потребует взаимодействия многих специалистов различных сфер социальных практик (психологов, социальных работников, врачей, психофизиологов, руководителей тех или иных организаций и др.), результатом деятельности которых явится последовательная и целенаправленная интеграция усилий, способная повысить продуктивность личности при решении задач адаптации, при этом не лишая ее индивидуальности и обеспечивая максимальную возможность актуализация собственного Я человека.

Ссылки на источники

1. Постовалова Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. – С. 18–19.
2. Агаджанян Н. А., Баевский Р. М., Берсенева А. П. Проблемы адаптации и учение о здоровье. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 284 с.
3. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.
4. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме: пер. с англ. – М.: Медицина, 1960. – 254 с.
5. Меерсон Ф. З. Общий механизм адаптации и профилактики. – М.: Медицина, 1973. – 360 с.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта: пер. с англ. и фр. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.

7. Бауэр Э. С. Теоретическая биология. – М.; Л.: Изд. ВИЭМ, 1935. – 206 с.
8. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг; АН СССР. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
9. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
10. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.
11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
12. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация. – М.: «ЭКМО», 2010. – 368 с.
13. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. – СПб.: Изд.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 260 с.
14. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации: пер. с англ. В. В. Старовойтовой; под ред. М. В. Ромашкевича. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.
15. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
16. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
17. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–19.
18. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

Elvira Nikolaeva,

Candidate of Psychological Sciences, Professor at the chair of Theoretical and Applied Psychology, Togliatti State University, Togliatti
elvira-nik@mail.ru

Elena Denisova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Theoretical and Applied Psychology, Togliatti State University, Togliatti
E_A_Denisova@mail.ru

Svetlana Nikolaeva,

Senior lecturer at the chair of Theoretical and Applied Psychology, Togliatti State University, Togliatti
sv-niko@mail.ru

The possibility of systemic analysis of personality adaptation's particular qualities

Abstract. The paper analyzes problems of individual's adaptation in terms of system-integrative properties of its structure. Adaptation as a complex of multi-faceted and multi-level process is considered by the authors in terms of a systematic approach that allows to analyze the complex of psychological components of personality that are related to each other and form an integral unity.

Key words: social and psychological adaptation, personality, system analysis, personality typology, adaptation syndrome, psychological mechanisms of adaptation, assimilation, accommodation, stress, distress.

References

1. Postovalova, G. I. (1973) "O faktorah, opredel'ajushhih adaptacionnuju sposobnost' cheloveka", *Psichologicheskie i social'no-psichologicheskie osobennosti adaptacii studentov*, Erevan, pp. 18–19 (in Russian).
2. Agadzhanjan, N. A., Baevskij, R. M. & Berseneva, A. P. (2006) *Problemy adaptacii i uchenie o zdorov'e*, Izd-vo RUDN, Moscow, 284 p. (in Russian).
3. Sel'e, G. (1979) *Stress bez distressa*, Progress, Moscow, 123 p. (in Russian).
4. Sel'e, G. (1960) *Ocherki ob adaptacionnom sindrome*: per. s angl., Medicina, Moscow, 254 p. (in Russian).
5. Meerson, F. 3. (1973) *Obshhij mehanizm adaptacii i profilaktiki*, Medicina, Moscow, 360 p. (in Russian).
6. Piazhe, Zh. (2003) *Psichologija intellekta*: per. s angl. i fr., Piter, St. Petersburg, 192 p. (in Russian).
7. Baujer, Je. S. (1935) *Teoreticheskaja biologija*, Izd. VJJeM, Leningrad, Moscow, 206 p. (in Russian).
8. Bernshtejn, N. A. & Gazenko O. G. (ed.) (1990) *Fiziologija dvizhenij i aktivnost'*, Nauka, Moscow, 494 p. (in Russian).
9. Anohin, P. K. (1980) *Uzlovyje voprosy teorii funkcional'noj sistemy*, Nauka, Moscow, 197 p. (in Russian).
10. Berezin, F. B. (1988) *Psichicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka*, Leningrad, 270 p. (in Russian).
11. Bozhovich, L. I. & Fel'dshtejn, D. I. (ed.) (2001) *Problemy formirovanija lichnosti: izbr. psihol. tr.*, MPSI, Moscow, MODJeK, Voronezh, 349 p. (in Russian).
12. Nalchadzhan, A. A. (2010) *Psichologicheskaja adaptacija*, "JeKSMO", Moscow, 368 p. (in Russian).

13. Rajkroft, Ch. (1995) *Kriticheskij slovar' psihoanaliza*, Izd.: Vostochno-Evropejskij Institut Psihoanaliza, St. Petersburg, 260 p. (in Russian).
14. Hartmann, H. & Romashkevich, M. V. (ed.) (2002) *Jego-psihologija i problema adaptacii*, Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, Moscow, 160 p. (in Russian).
15. Maslou, A. (2008) *Motivacija i lichnost'*, Piter, St. Petersburg, 352 p. (in Russian).
16. Rean, A. A., Kudashev, A. R. & Baranov, A. A. (2006) *Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika*, prajm-EVROZNAK, St. Petersburg, 479 p. (in Russian).
17. Anciferova, L. I. (1994) "Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita", *Psihol. zhurn.*, vol. 15, № 1, pp. 3–19 (in Russian).
18. Dikaja, L. G. & Zhuravlev, A. L. (eds.) (2007) *Psihologija adaptacii i social'naja sreda: sovremennye podhody, problemy, perspektivy*, Izd-vo "Institut psihologii RAN", Moscow, 624 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	31.03.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	03.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	03.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
 © Николаева Э. Ф., Денисова Е. А., Николаева С. Ю., 2015

Иванова Светлана Васильевна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГНБУ
«Институт педагогического образования и образования взрослых»
РАО, г. Санкт-Петербург
nisveko@yandex.ru



Суртаева Ольга Николаевна,
старший научный сотрудник ФГНБУ «Институт педагогического образования и
образования взрослых» РАО, г. Санкт-Петербург
nsurtaeva@yandex.ru

Инновационные модели распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников (в условиях сетевого взаимодействия)

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проектированию инновационных моделей распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в условиях сетевого взаимодействия. Показаны проблемы, этапы, риски проектирования развития сетевого сотрудничества.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, распределённые методические системы, повышение квалификации, педагоги.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Рассматривая практику постдипломного педагогического образования и повышения квалификации в ближайшей исторической ретроспективе, в системах управления педагогическим образованием можно отметить широкий диапазон изменений – от централизованного до распределённого, а также проследить их по следующим этапам.

1. **Административно-авторитарный** этап (1930–1960 гг.). В основу управления образованием в советский период изначально были заложены принципы государственного, а в силу специфики советского государства – государственно-партийного управления. Строительство нового советского образования как орудия переустройства общества происходило при создании исключительно государственной системы образования, управляемой партийно-государственными органами [1, 2]. Несмотря на идейные лозунги большевиков о демократизации и децентрализации образования, с первых лет после революции 1917 г. управление образованием начинает носить бюрократизированный, партийно-государственный, централизованный характер.

2. Этап преобладания **самообразования педагога** (1960–1990 гг.).

3. **Административно-методический** этап (нормы повышения квалификации задаются «сверху», методическая группа образовательного учреждения или регионального органа управления организует и отслеживает совершенствование педагогического мастерства каждого педагога) (1990–2010 гг.).

4. Этап **самоорганизации педагогических сообществ** (2005 г. – до настоящего времени).

Сегодня совершенно ясно, что повышение квалификации раз в 5 лет – это устаревшая стандартная схема постдипломного педагогического образования, так как потребность расширения педагогических компетенций возникает значительно

чаще. В связи с этим возрастает роль методического управления переподготовкой и повышением квалификации педагога. Методическое управление становится промежуточным звеном между административным управлением и самоорганизацией. Структура образовательного учреждения, наделённая функцией методического управления, и помогает педагогу в самообразовании, и руководит процессами переподготовки и повышения квалификации педагога как на уровне региона, так и на уровне конкретного учреждения.

Более того, возникает необходимость организации (самоорганизации) индивидуального образовательного маршрута педагога, что продиктовано актуализацией профессиональных компетентностей педагога в условиях информационного взрыва, появлением новых образовательных и профессиональных стандартов, специфическими требованиями региональной образовательной политики и состоянием локальной образовательной ситуации. Поскольку организовать (самоорганизовать) продуктивный образовательный процесс довольно сложно, появляется потребность в распределенных методических системах. Так возникают сети переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, действующие в режиме неформального образования в условиях сетевого взаимодействия. Это, в свою очередь, определяет необходимость моделирования и проектирования соответствующих систем и процессов.

Ожидания от развития таких систем лежат в области результативности использования разнообразных ресурсов повышения квалификации, например, таких:

- сеть Интернет (образовательные ресурсы учреждений повышения квалификации, профессиональные форумы и интернет-сообщества, личные сайты педагогов). Новую модель образования обуславливают возможности IT-ресурсов: образование теперь не ограничено пространственными, временными и институциональными рамками, поскольку появляются новые формы образовательных практик [3];
- интеграция формального, неформального и информального образования в индивидуальном маршруте повышения квалификации педагога;
- проектное обучение как педагогов, так и смешанных возрастных групп педагогов и обучающихся в предметном исследовании – в соответствии с задачами учебных проектов;
- неформальное образование педагогов в ходе решения учебно-методических задач (например, при реализации задач ФГОС);
- взаимодействие сети образовательных и необразовательных учреждений (предприятий, библиотек и др.), имеющих потенциал в расширении предметного и технологического содержания педагогического образования.

Оперативно и методически целесообразно выстроить маршрут обучения (самообразования) педагога в условиях сетевого взаимодействия с учётом всех возможных ресурсов – в этом основная задача субъектов распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. В связи с этим обратимся к моделированию таких систем. Для этого рассмотрим существующие представления о **моделях методических систем**.

Модели методических систем в современной педагогике изучила Т. С. Фещенко [4]. Среди выделенных ею характеристик и определений моделей отметим те, которые наилучшим образом отвечают задачам функционирования рассматриваемой нами методической системы:

1. **Информационная модель**, в которой представлены и описаны все взаимосвязанные элементы и сформулированы требования к организации процесса обучения (по В. М. Жучкову).

2. **Модель методической системы обучения** объединяет целевой, содержательный и процессуальный компоненты **с учетом интеграции** фундаментальных, профессионально направленных знаний, информации и умений в различных областях профессиональной деятельности. Методическая система обучения может быть доведена до уровня методик и методических рекомендаций и затем реализована при построении учебного процесса (по М. В. Рыжакову).

3. Методическая система **должна учитывать социальный контекст развития образования**, в частности его информатизации, с соответствующей коррекцией и кардинальным переосмыслением целей, содержания, форм и методов обучения на современном уровне (А. В. Могилеву).

Применим представленные выше характеристики для рассматриваемой нами модели методической системы. Она может быть обозначена как динамическая и представлена информационной моделью, содержащей основные взаимосвязанные требования к организации процесса обучения – целевой, содержательный и процессуальный компоненты, с учетом интеграции фундаментальных, профессионально направленных и информационных знаний в различных областях профессиональной деятельности.

С позиций интеграции рассматриваемая модель методической системы учитывает:

- социальный контекст развития образования;
- информационный контекст, необходимый для своевременной коррекции содержания и целей, форм и методов обучения на современном уровне;
- потребность в координации усилий и создании управленческих механизмов, направленных на достижение результата сетевого взаимодействия.

Рассмотрим в этом ключе функции управления образованием, которые могут быть переданы методической системе повышения квалификации педагогов.

Согласно классическому определению **управление** – это выполнение функции по координированию работы других. В системе образования на методическом уровне управление переподготовкой и повышением квалификации осуществляется как координация (модерация) образовательной деятельности. Обычно образовательное учреждение самостоятельно определяет внутреннюю структуру своей образовательной деятельности, осуществляет и развивает образовательный процесс и др. Теперь это верно и в отношении непрерывного педагогического образования коллектива как во внутренней сети неформального образования, так и на внешнем уровне сетевого образовательного взаимодействия.

Функции управления с учетом пределов ответственности реализуются образовательным учреждением через формируемую им внутреннюю систему управления, которую также можно считать системой самоуправления. В каждом учебном заведении существует два полюса управления: **совет** как форма самоуправления и **руководитель** (директор, ректор) как форма единоначалия. В числе других форм самоуправления образовательного учреждения может существовать методический совет, методическая служба, творческая группа и др., причём привлечение коллектива к управлению учебным заведением с целью максимально возможного использования кадрового потенциала образовательных организаций является важным условием развития самоуправления в сфере образования и для развития учебного процесса, и для определения стратегических направлений развития [5, 6].

Общее состояние управления в сфере образования можно охарактеризовать как двойственное: продолжая оставаться традиционным (административным и использующим административно-распорядительные методы), управление постепенно адаптируется к новым социально-экономическим отношениям, приобретая черты рыночного регулирования. Такая двойственность требует соответствующего совер-

шенствования управления одновременно и согласованно по административному направлению (совершенствование распределения функций, прав, обязанностей) и по общественному направлению (развитие горизонтальных связей, развитие прогнозирования, консультирования и др.).

Для образовательного учреждения основными направлениями совершенствования управления могут быть:

- развитие общественной составляющей управления в ее различных формах (попечительские советы, фонды, иные формы общественной поддержки образования, в том числе методический совет учреждения как орган методического управления);
- развитие автономии образовательного учреждения (в сочетании с развитием общественной составляющей в управлении);
- укрепление связей учебного заведения с «внешним миром» (особенно для профессионального образования).

Все эти позиции могут быть перенаправлены на уровень управления (координации и модерации) методической службой учреждения. Разумеется, эти направления следует рассматривать в контексте основных (стратегических) векторов развития всей системы управления образованием.

Таким образом, постепенно назревает необходимость передачи ряда функций управления общественным структурам. Совершенствование управления переходом в новое состояние предусматривает:

- инициирование работ, имеющих конечные цели и решающих конкретные задачи, связанные с переходом системы образования в новое качественное состояние; оценку хода выполнения этих работ и степени достижения поставленных целей (тактическое управление, управление отдельными проектами, работами в области модернизации образования);
- оценку влияния каждого из полученных результатов на изменение состояния системы образования;
- корректировку хода (направлений) всей работы по переходу к новому состоянию (стратегическое управление, оценка состояния всей системы образования по мере реализации мероприятий по модернизации и получения результатов).

При моделировании распределённых методических систем необходимо предусмотреть механизмы управления на методическом уровне. В связи с этим надо обозначить проблемные области и основные векторы совершенствования управления. Управление формирующейся инновационной моделью образования, её отдельными элементами включает следующие задачи:

- подготовку педагогов к управлению внедрением инноваций (в том числе организационных);
- формирование структур, способных оценивать эффективность внедрения инноваций и предлагать корректирующие мероприятия;
- введение функции управления инновационными процессами на различных уровнях управления образовательной организацией и её социальным взаимодействием;
- создание структур, способных к самостоятельной постановке задач исходя из результатов становления новой системы, решению этих задач, корректировке возникающих изменений [7–11].

Таковыми гибкими структурами могут быть методическая служба или организованное профессионально-педагогическое сообщество в образовательной организации, инициативная или административно назначенная творческая группа. Поставленные выше задачи можно решить за счёт обучения педагогических кадров, кото-

рое в современном мире происходит на различных образовательных ресурсах или непосредственно путём участия в образовательной практике. Один из компонентов такой модели повышения квалификации – среда сетевого взаимодействия. Состояние среды во многом определяют принципы сетевого взаимодействия – они позволяют обеспечить максимальное использование ресурсного потенциала субъектов образования и создавать консолидированную базу интеллектуальных ресурсов.

Итак, диапазон представлений о моделях сетевого взаимодействия довольно широк. Одно из представлений о структурно-сетевом взаимодействии в сфере образования – это горизонтальное взаимодействие (разное по типу и масштабу) между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов для достижения общих целей и решения общих задач [12]. А. В. Жданов, Э. Г. Щебельская под сетевым образовательным взаимодействием понимают «устойчивое, нормативно-правовое, организационно и технически оформленное взаимодействие между двумя и более субъектами сферы образования, а также и других сфер общественного производства с целью повышения эффективности использования их инновационного потенциала, оптимизации социально-личностных, материальных и информационных ресурсов для доступности и повышения качества основного, профессионального и дополнительного образования, получаемого специалистами на разных уровнях системы образования, соответствующего требованиям государственной политики... в том числе в системе профессионального педагогического образования» [13].

Важный компонент рассматриваемой нами модели – образовательная сеть – это объединение образовательных учреждений, групп и индивидов, действующих скоординированно на продолжительной основе по достижению согласованных целей. И основная идея такой сети – это конструктивное сотрудничество. Организация сетевого взаимодействия основывается на доверии и уважении, кооперации, адаптации, обязательствах и сетевой позиции. Основой функционирования образовательной сети являются конкретные проекты, создаваемые на базе сетевого взаимодействия. Решение задач будет сопровождаться изменениями в механизмах взаимоотношений между элементами сети. Образовательная сеть кооперирует образовательные ресурсы, расширяет спектр вариативных образовательных программ, что, в свою очередь, дает большую возможность обучающимся конкретного образовательного учреждения через сетевое взаимодействие строить индивидуальную образовательную траекторию [14].

Таким образом, при моделировании инновационных моделей распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в условиях сетевого взаимодействия в модель включаются следующие компоненты: субъекты сетевого взаимодействия, среда сетевого взаимодействия, потребности и цели сетевого взаимодействия, механизмы управления.

Необходимость функционирования этих компонентов сетевого взаимодействия в модели распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников объясняется такими причинами, как **организационная, материально-техническая, методическая, информационная** (открытая образовательная сеть способствует массовому распространению передовых и эффективных практик, достижению нового качества образования); **социальный заказ** (необходимость получения дополнительного и непрерывного образования в условиях современного развития экономики и общества); **доступность** (ограниченный доступ информации для большинства обучающихся, стремящихся повысить свой уровень образования и компетентности, разные возможности усвоения информации); **личностная ориентированность** на результат и удовлетворение образовательных запросов взрослого обучающегося (по С. Г. Вершловскому).

О специфике влияния последнего фактора сетевого взаимодействия – личной ориентированности на результат – в управленческом аспекте необходимо указать особо. Традиционная система образования основана на личном контакте педагога и ученика. Поэтому субъективные аспекты управления (со-управления) так или иначе выходят на первый план. При сетевой организации круг взаимодействия увеличивается, а следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными, насыщенными содержательно и технологически.

Заметим, что такое возможно не всегда, а лишь при условии преобладания нацеленности всех педагогов на продуктивное социальное взаимодействие в профессиональной сфере. Так, А. В. Кандаурова показывает, что первое место в ранге проблемных полей при организации социального взаимодействия в педагогической деятельности занимают изменения на уровне взаимных социальных действий. Готовность педагога к изменениям, персональная сопротивляемость изменениям и другие личностно обусловленные параметры представляют интерес для изучения [15, 16].

Кроме факторов сетевого взаимодействия необходимо рассмотреть разнообразные структуры его моделей. Рассмотрим их вслед за Н. Н. Жуковицкой.

1. **Модель ассоциации** (реализуется на информационном уровне сетевого взаимодействия, используется для развития горизонтальных связей между учреждениями педагогического образования).

2. **Узловая модель** предполагает отбор, обсуждение, доработку ресурсов, оценку их на соответствие стандартам качества, распределение функций и делегирование полномочий учреждениям педагогического образования.

3. **Комбинаторная модель** на основе совместного использования ресурсов предполагает запуск сетевых практик между учреждениями педагогического образования, активные коммуникативные связи внутри сетевых практик и между ними, развитие горизонтального управления.

4. **Комплиментарная модель** эффективна на проектном уровне сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования. Именно в рамках этой модели при реализации проектов наиболее ярко проявляется необходимость совместного использования ресурсов и практик не только образовательных, но и других организаций (науки, культуры, здравоохранения и т. д.) [17].

Исследователи методической службы учреждений дополнительного образования детей – учёные и практики – указывают на продуктивность распределённой модели, в которой все участники равны, сотрудничество между ними возникает на основе взаимной заинтересованности, а взаимодействие происходит по законам синергетического управления. Итак, **распределенная модель** включает в себя некоторое количество заинтересованных в совместном решении определенных проблем образовательных организаций. Основным принципом взаимодействия является саморегуляция. Каждая организация несет определенную функциональную нагрузку и содержание, которые усиливаются в соответствии с синергетическим эффектом при сетевом взаимодействии. Основой функционирования могут быть конкретные проекты, носящие временный или постоянный (продолжающийся) характер, в ходе чего решаются определенные проблемы и задачи. При этом взаимосвязи в сети могут постоянно меняться от проекта к проекту. Поводами к активизации сетевого взаимодействия являются создание совместной образовательной программы, выполнение научного проекта, проведение конференции, формулирование стратегии развития образования на определенной территории, принципов образовательной деятельности и т. д. Решение задачи будет сопровождаться изменениями во взаимоотношениях между элементами сети. Распределенная модель сети может выражаться в двух типах:

– **инструментальная сеть**: создается исключительно для обмена ресурсами (любыми) в случае, если каждая в отдельности организация не может решить

свои задачи в этом отношении самостоятельно. При этом у каждого участника свои цели и задачи. Юридически это могут быть либо просто система договоров, либо форма простого товарищества;

– **идентичная сеть:** создается на основе формулирования общей цели и задач ее участниками при совместном использовании ресурсов. Это более сложная форма по сравнению с инструментальной. С организационно-правовой точки зрения может выражаться в форме товарищества, ассоциации и др. [18]

Предметом особого внимания с позиций теории управления в организации становится **проблема гармонизации процессов функционирования и развития** сетевого образовательного взаимодействия. В профессиональном педагогическом образовании наряду с процессом изменений в любой системе не избежать противоречий определенного характера. Отсюда возникает другая проблема – «необходимость удерживания вертикальных иерархических связей, без чего невозможна реализация единой образовательной стратегии, и одновременно терпеливого простираивания горизонтальных связей» [19].

Сочетание вертикальных и горизонтальных связей в распределённых методических системах повышения квалификации может быть вариативным, а в результате, с учетом составляющих разных вариантов, может быть создана интегрированная модель повышения квалификации на региональном уровне. Например, в Пермском крае рассмотрены шесть вариативных моделей повышения квалификации по сетевому принципу. Эти связи учитывают как горизонтальное, так и вертикальное взаимодействие субъектов с различными функциями: инновационными, функциями проектирования и консультирования и др.

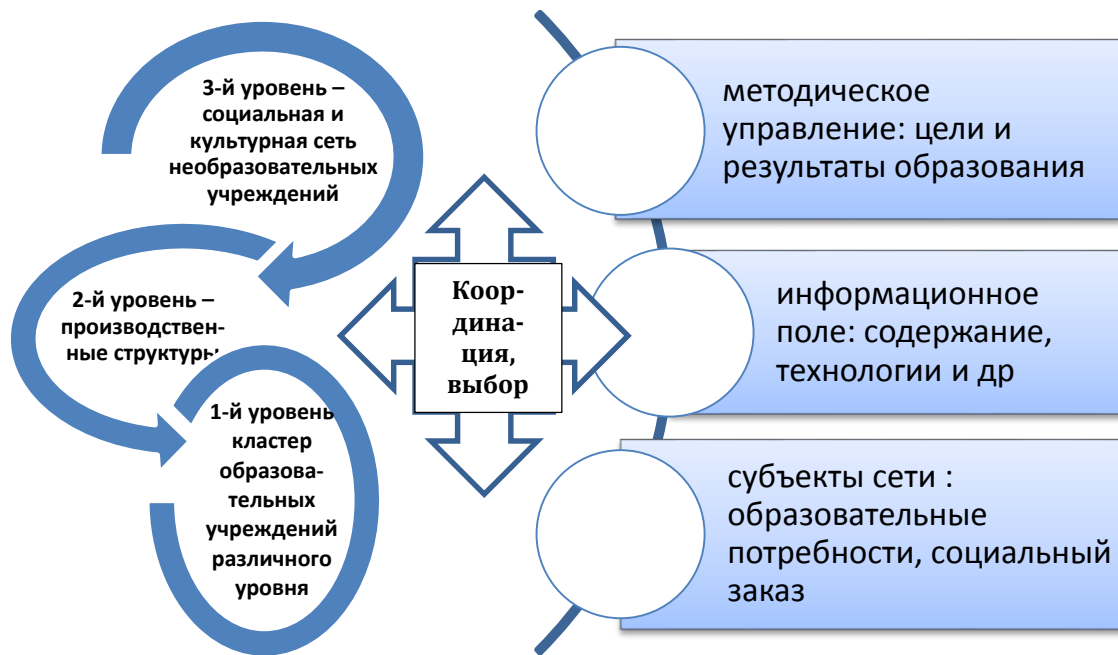
Распределённая модель сети повышения квалификации как методической системы должна быть гибкой и информативной, должна предусматривать как синергетические процессы, так и управление на методическом уровне. Поэтому модель распределенной методической системы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в условиях сетевого взаимодействия представим в виде взаимодействия вариативных компонентов. На рисунке взаимодействие представлено как на горизонтальном, так и на вертикальном уровне взаимосвязей. Гибкость представленной модели обеспечивается вариативностью и мобильностью выбора образовательных кластеров учреждений, подключаемых к сети, в зависимости от поставленных задач педагогического образования, обусловленных потребностями участников образовательного взаимодействия (см. схему).

Таковыми кластерами могут быть:

- 1) образовательные учреждения различного уровня и профиля;
- 2) производственные структуры и предприятия, способные предоставить ресурсы для обучения потенциальных специалистов для своего предприятия или заинтересованные в этом;

сеть образовательных структур необразовательных учреждений (учреждений культуры, учебных центров, социальных организаций и др.).

Координацию взаимодействия и выбор направлений педагогического образования участников сети определяет методический совет сменного состава, который может действовать под руководством лидера в той или иной образовательной области. Этот лидер может быть формальным (структура вуза или учреждения ДПО) или неформальным (наиболее компетентный методический совет одного из учреждений, педагог-специалист в избранной предметной сфере деятельности, методическое объединение квалифицированных педагогов-предметников, работающих в инновационном режиме и др.



Принципиальная модель методического управления распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников (в условиях сетевого взаимодействия)

Методическое управление распределённой методической системой определяет задачи на уровнях выбора целей, содержания, технологий, адресной направленности и др.

Под сетевым взаимодействием в рассматриваемой нами модели методической системы мы понимаем совместную деятельность нескольких образовательных учреждений, организованную для обучения, взаимообучения, совместного изучения образовательных и профессиональных проблем, обмена опытом, проектирования, разработки, апробирования или внедрения учебно-методических комплексов, методик и технологий обучения и воспитания, новых механизмов управления в системе образования и т. д.

Сетевое взаимодействие может быть охарактеризовано по различным основаниям и иметь поливариативную реализацию, т. е. может быть: 1) распределённое и одноранговое; 2) многособытийное и однособытийное; 3) долгосрочное и краткосрочное; 4) вариативное по преобладающим формам сетевого взаимодействия (реальные и виртуальные сети); 5) по степени централизации управления сетью (централизованные и децентрализованные); 6) по плотности взаимодействия внутри сети (развитые сети с высокой степенью интеграции и неразвитые сети со слабыми связями между участниками); 7) по архитектуре связей (с одним или несколькими ресурсными центрами, с равномерным распределением функций между всеми относительно самостоятельными сетями-участниками); 8) по количеству участников (малые, средние, и др.); 9) по содержанию и широте сетевого взаимодействия – сети информационные, сети научно-методического и материально-технического взаимодействия учреждений, сети, основанные на ротации кадров или взаимодействии кадрового потенциала и др. [20]

Партнерство в сети не предполагает управляющего органа с правами принятия решения каждым участником. Однако согласимся с мнением практиков, что формальная структура просто необходима, когда сеть велика и существует большая внутренняя конкуренция. Совместное управление состоит в выработке общих целей и правил поведения.

Управляющие структуры для сетей имеют различные формы: так называемый форум, группа избранных лидеров сменного состава, доминирующая организация, инициативный педагог. При любом из этих трех подходов к организации партнерства в сети требуется координация. Координаторы необходимы для принятия совместных решений. Лидер в сети необходим для принятия эффективных решений. Кроме того, методическое управление сетевым образовательным взаимодействием из стихийного становится организованным и приобретает собственную инфраструктуру. Можно выделить следующие её компоненты:

1. Конкурентные преимущества и экспертная инфраструктура.
2. Распределенное знание и инфраструктура баз данных.
3. Человеческие ресурсы и организационная инфраструктура (знания и опыт, которые представляют конкурентные преимущества организации, реализуются конкретными людьми).
4. Задачи проектов и инфраструктура согласования решений и действий. Информационные технологии позволяют определить потребные для выполнения проектов ресурсы и помогают управляющим с временными функциями контроля отслеживать ход работ всеми исполнителями в сети.

Анализ специфики сетевого взаимодействия в образовании показывает, что проблему методического управления сетевым образовательным взаимодействием можно рассматривать с двух сторон. С одной стороны, сетевое взаимодействие в образовательной деятельности по своей сущности обладает всеми характеристиками, присущими сетевому взаимодействию вообще. С другой стороны, наличие специфических черт будет определяться рядом факторов, обусловленных самой сферой решаемых проблем и возникающих связей.

Здесь следует отметить некоторые компоненты методических систем. Это, прежде всего, **специфика акторов сетевого взаимодействия в образовании**. К акторам отнесём образовательные учреждения (общего, дополнительного, профессионального образования), органы государственного и муниципального управления системой образования, любые другие организации, которые могут быть обозначены как социальные партнеры, также заинтересованные в решении тех проблем и задач, которые лежат в основе сетевого взаимодействия. Специфику будет определять то обстоятельство, что органы государственного и муниципального управления системой образования играют одну из ведущих ролей, в некоторых случаях становясь даже центральным элементом сетевого взаимодействия. Это может снизить значимость горизонтальных связей и инициативы «снизу», а значит, нивелирует положительное влияние сетевого взаимодействия.

Далее отметим такую специфику, как **договорный характер сотрудничества** в достижении своих образовательных целей. Каждый участник на определенном этапе поддерживает отношения с определенным количеством организаций. Такая структура имеет очень гибкий характер, поскольку в зависимости от ситуации (возникающих проблем, реализуемых проектов, решаемых задач и др.) меняется и структура взаимосвязей.

Таким образом, инновационные модели распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в условиях сетевого взаимодействия имеют перспективу развития благодаря таким преимуществам, как вариативность, конструктивное сотрудничество, мобильность в быстром действии и реагировании на образовательные запросы педагогического сообщества.

Распределённая методическая сеть может состоять из методических структур образовательных организаций, представленных в информационном поле образования региона. В соответствии с заявленной функцией к образовательной организации

могут обращаться участники педагогического сообщества и получать на основе взаимных договорённостей консультации, вариативное неформальное образование или необходимую информацию.

Риском проектирования инновационных моделей распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в условиях сетевого взаимодействия является недоучёт специфики участников сотрудничества в достижении образовательных целей.

Ссылки на источники

1. Тюрина Ю. А. Анализ формирования государственной системы управления образованием в советский период его развития: исторический аспект // Russian Journal of Management. – М.: ИНФРА-М. – V. 1. – I. 4. – С. 199–207.
2. О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР: декрет СНК от 26 декабря 1919 г. // Народное образование в СССР: сб. док. 1917–1973. – М., 1974. – С. 377; СУ. – 1919. – № 67. – Ст. 592.
3. Носов А. Л. Проблемы информатизации системы образования в постиндустриальном обществе // Концепт. – 2015. – № 01 (январь). – ART 15001. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15001.htm>
4. Фещенко Т. С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой ученый. – 2013. – № 7. – С. 432–435.
5. Адамский А. И. Методические рекомендации для региональных органов управления образованием по организации сетевого взаимодействия инновационных общеобразовательных учреждений. – URL: www.eureka.com
6. Новиков Д. А. Сетевые структуры и организационные системы. – М.: ИПУ РАН, 2003.
7. Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 178 с. – URL: <http://www.dissercat.com>
8. Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике // Интернет-форум «Педагогика в современном мире». – URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39>.
9. Чепель Т. А., Абакирова Т. П. Проблемы и перспективы организации сетевого взаимодействия участников регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области».
10. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы сетевых сообществ в помощь учителю. – URL: http://www.soobshestva.ru/wiki/Sozdanie_Professional%5C'nogoSetevogoSoobshestva?v=1dhl
11. Чучкевич М. Основы управления сетевыми организациями. – М.: Институт социологии РАН, 1999.
12. Патаракин Е. Д. Указ. соч.
13. Щебельская Э. Г., Жданов А. В. Проблемы сетевого образовательного взаимодействия в современной практике профессионального педагогического образования // Научное мнение. – 2014. – № 10–2. – С. 116–128.
14. Патаракин Е. Д. Указ. соч.
15. Кандаурова А. В. Затруднения педагогов в организации социального взаимодействия в педагогической деятельности // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 58–61.
16. Иванова С. В., Сиялова И. А. Риски инновирования в образовательных организациях, обусловленные психологическими особенностями личностей истероидного типа // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2014. – № 2. – Т. 3. Педагогика. – С. 5–15.
17. Жуковицкая Н. Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной системе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 73-1.
18. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: метод. рек. / под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 312 с.
19. Там же. – С. 241.
20. Там же.

Svetlana Ivanova,

Candidate of Pedagogic Sciences, senior researcher, Institute of Pedagogic Education and Adult Education, St. Petersburg

nisveko@yandex.ru

Olga Surtaeva,

senior researcher, Institute of Pedagogic Education and Adult Education, St. Petersburg

nsurtaeva@yandex.ru

Innovative distributed models of methodological systems for retraining and improvement of professional skills of pedagogical workers in terms of network communication

Abstract. The paper discusses approaches for design of innovative methodological models of distributed systems for retraining and advanced training of teachers in terms of networking. The authors show the problems, stages, risk of development of network cooperation.

Key words: networking, distributed methodological system, professional development, teachers.

References

1. Tjurina, Ju. A. "Analiz formirovaniya gosudarstvennoj sistemy upravlenija obrazovaniem v sovetskij period ego razvitiya: istoricheskij aspekt", *Russian Journal of Management*, IN-FRA-M, V. 1, I. 4, Moscow, pp. 199–207 (in Russian).
2. (1974) "O likvidacii bezgramotnosti sredi naselenija RSFSR: dekret SNK ot 26 dekabrja 1919 g.", *Narodnoe obrazovanie v SSSR: sb. dok. 1917–1973*, Moscow, p. 377; SU, 1919, № 67, st. 592 (in Russian).
3. Nosov, A. L. (2015) "Problemy informatizacii sistemy obrazovaniya v postindustrial'nom obshhestve", *Koncept*, № 01 (janvar'), ART 15001. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15001.htm> (in Russian).
4. Feshhenko, T. S. (2013) "K voprosu o ponjatii 'metodicheskaja sistema'", *Molodoj uchenyj*, № 7, pp. 432–435 (in Russian).
5. Adamskij, A. I. *Metodicheskie rekomendacii dlja regional'nyh organov upravlenija obrazovaniem po organizacii setevogo vzaimodejstvija innovacionnyh obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Available at: www.eureka.com (in Russian).
6. Novikov, D. A. (2003) *Setevye struktury i organizacionnye sistemy*, IPU RAN, Moscow (in Russian).
7. Bugrova, N. S. (2009) *Setevoe vzaimodejstvie v sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov: dis. ... kand. ped. nauk*, Omsk, 178 p. Available at: <http://www.dissercat.com> (in Russian).
8. Glubokova, E. N. & Kondrakova, I. Je. "Setevoe vzaimodejstvie v sfere obrazovaniya kak razvivaju-shhijsja process v teorii i praktike", *Internet-forum "Pedagogika v sovremennom mire"*. Available at: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39> (in Russian).
9. Chepel', T. A. & Abakirova, T. P. *Problemy i perspektivy organizacii setevogo vzaimodejstvija uchastnikov regional'nogo proekta "Obuchenie i socializacija detej s OVZ v inkljuzivnom obrazovatel'nom prostanstve Novosibirskoj oblasti"* (in Russian).
10. Patarakin, E. D. *Social'nye servisy setevyh soobshhestv v pomoshh' uchitelju*. Available at: [http://www.soobshhestva.ru/wiki/Sozdanie Professional%5C'nogoSetevogoSoobshhestva?v=1dhl](http://www.soobshhestva.ru/wiki/Sozdanie_Professional%5C'nogoSetevogoSoobshhestva?v=1dhl) (in Russian).
11. Chuchkevich, M. (1999) *Osnovy upravlenija setevymi organizacijami*, Institut sociologii RAN, Moscow (in Russian).
12. Patarakin E. D. Op. cit.
13. Shhebel'skaja, Je. G. & Zhdanov, A. V. (2014) "Problemy setevogo obrazovatel'nogo vzaimodejstvija v sovremennoj praktike professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya", *Nauchnoe mnenie*, № 10–2, pp. 116–128 (in Russian).
14. Patarakin, E. D. Op. cit.
15. Kandaurova, A. V. (2014) "Zatrudnenija pedagogov v organizacii social'nogo vzaimodejstvija v pedagogicheskoi dejatel'nosti", *Chelovek i obrazovanie*, № 4, pp. 58–61 (in Russian).
16. Ivanova, S. V. & Sijalova, I. A. (2014) "Riski innovirovaniya v obrazovatel'nyh organizacijah, obuslovlennye psihologicheskimi osobennostjami lichnostej isteroidnogo tipa", *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*, № 2, vol. 3. Pedagogika, pp. 5–15 (in Russian).
17. Zhukovickaja, N. N. (2008) "Modeli setevogo vzaimodejstvija obrazovatel'nyh uchrezhdenij v regional'noj obrazovatel'noj sisteme", *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena*, № 73-1 (in Russian).
18. Zolotareva, A. V. (ed.) (2011) *Realizacija variativnyh modelej setevogo vzaimodejstvija obshhego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya v ramkah organizacii vneurochnoj dejatel'nosti: metod. rek.*, Izd-vo JaGPU, Jaroslavl', 312 p. (in Russian).
19. Ibid., p. 241.
20. Ibid.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	13.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	16.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	16.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



Носенко Дмитрий Викторович,
студент-магистрант Института дополнительного профессионального образования при ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», г. Мурманск
NDV000@yandex.ru



Особенности применения норм уголовно-исполнительного законодательства в отношении осужденных военнослужащих

Аннотация. В статье обозначены особенности применения действующих норм уголовно-исполнительного законодательства в отношении военнослужащих, осужденных за совершение уголовных преступлений. Автором выделены основные отличия в назначении уголовных наказаний военнослужащим, порядок их исполнения, а также их влияние на процесс исправления личности осужденных военнослужащих.

Ключевые слова: уголовно-исполнительное законодательство, военнослужащие как специальный субъект права, уголовное наказание.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Все лица, проходящие военную службу в рядах Вооруженных сил Российской Федерации, относятся к особенной категории субъектов в уголовном праве, и в соответствии с действующим уголовно-исполнительным законодательством к данной категории субъектов за совершение преступлений могут быть назначены не все виды закрепленных в отечественном законодательстве уголовных наказаний. В данном аспекте исключение составляет лишь такой вид наказания, как исправительные работы, так как их назначение не только нецелесообразно, но и противоречит особой природе данной категории субъектов, в связи с чем данный тип наказания законодателем заменен ограничением по военной службе, о чем говорится в ч. 1 ст. 51 УК РФ. Кроме того, к военнослужащим, проходящим военную службу по призыву, кроме обязательных работ исключается наказание в виде ограничения свободы.

Все особенности назначения наказаний в отношении осужденных военнослужащих основываются на базовом значении статуса военнослужащего, и при этом назначение отдельных наказаний в отношении военнослужащих может повлечь прекращение статуса военнослужащего, что исключает сочетание уголовно-исполнительных и военных отношений. К таким наказаниям относятся такие виды наказаний, как ограничение свободы в отношении военнослужащих, проходящих срочную службу по призыву, и лишение свободы, а также смертная казнь в отношении всех категорий военнослужащих. Схожие последствия может повлечь назначение осужденному военнослужащему дополнительного наказания в виде лишения специального воинского звания.

В случае лишения военнослужащего его статуса это в первую очередь означает его дальнейшее увольнение и исключение конкретного физического лица из списков Вооруженных сил Российской Федерации. Однако есть и много других типов наказаний, назначение которых не влечет увольнения осужденного военнослужащего; это обусловливается тем, что военнослужащий проходит военную службу в соответствии с закрепленным военным законодательством, ему назначается и он отбывает уголовное наказание в соответствии с нормами уголовно-исполнительного законодательства.

С юридической точки зрения формирование существующего порядка назначения и отбывания наказаний в отношении военнослужащих тесно связано с Уголовно-исполнительным кодексом РФ, с принятием которого правовое регулирование ис-

полнения уголовных наказаний в отношении осужденных военнослужащих претерпело существенные изменения. Ранее порядок и условия исполнения наказания в отношении военнослужащих регламентировались специальным отдельным нормативным правовым актом, а именно «Положением о дисциплинарном батальоне в Вооруженных Силах СССР», который был принят в 1983 г. Однако с принятием УИК функции данного «Положения» были закреплены полностью в едином федеральном законодательном акте – Уголовно-исполнительном кодексе Российской Федерации. Вторым аспектом является то, что законодатель принятием УИК не лишает военнослужащих как категории особого статуса, а наоборот, подчеркивает его, устанавливая наряду с нормами общей части УИК нормы, специально регулирующие исполнение (отбывание) уголовных наказаний военнослужащими, делая упор на такие виды наказаний, как ограничение по военной службе, арест и содержание в дисциплинарной воинской части. При этом арест как форма наказания может применяться и в отношении военнослужащих, и в отношении гражданских лиц, однако в соответствии со ст. 51 и ст. 55 УК РФ ограничение по службе и содержание в воинской части могут быть применены только в отношении военнослужащих, что полностью соответствует их правовому статусу.

Одной из наиболее распространенных форм наказания осужденных лиц – военнослужащих является мера наказания в виде ограничения по военной службе, которое в соответствии с действующим законодательством может быть назначено только в качестве основной меры наказания и в пределах установленных законом сроков, а именно на срок от трех месяцев до двух лет, и только за совершение военнослужащими преступлений против военной службы или уже осужденным военнослужащим вместо исправительных работ.

Одной из отличительных черт данной формы наказания является то, что она применяется только к таким категориям военнослужащих и приравненных к ним лиц, которые проходят службу в Вооруженных силах Российской Федерации по контракту.

Второй, не менее важной особенностью наказания в форме ограничения по военной службе является то, что она может быть назначена как реально, так и условно. Это означает, что в течение установленного приговором суда периода времени военнослужащий, который был осужден к данной мере наказания, не может быть повышен в занимаемой им должности. Ряд ученых-правоведов утверждают, что данная форма наказания оставляет лазейку для осужденных лиц и их командования. Эта лазейка предусматривает право командования осужденного военнослужащего на их усмотрение, в порядке службы, перевести осужденного военнослужащего на время отбывания наказания на иные должности, не связанные с осуществлением руководства личным составом, так как последний, совершив преступление, с моральной точки зрения не может подавать личный пример должного поведения и отношения к службе своим подчиненным. Также следует заметить, что срок наказания в форме ограничения по военной службе не засчитывается в выслугу лет на присвоение очередного звания осужденному военнослужащему.

Эта форма наказания, как и многие другие, имеет несколько составных частей. В данном аспекте одной из них является материальная часть. Материальная часть устанавливается только судом и только в приговоре в виде определенной суммы денежных средств, удерживаемых из денежного содержания осужденного военнослужащего, исчисляемых из должностного оклада, а также оклада по воинскому званию, ежемесячных и иных надбавок и иных дополнительных денежных выплат. Сумма денежных взысканий не может превышать при этом двадцати процентов. Кроме того, к указанным надбавкам и другим дополнительным денежным выплатам относятся ежеквартальные премии за напряженность службы, единовременное де-

нежное вознаграждение по итогам года, ежемесячные процентные надбавки за выслугу лет, материальная помощь к основному отпуску и иные.

К вопросу о материальной стороне следует добавить, что в случае назначения осужденному военнослужащему меры наказания в виде ограничения по службе это не создаст препятствий для дальнейшего получения им предусмотренных законодательством иных дополнительных выплат и надбавок, которые включаются в денежное довольствие и из которых в последующем будут производиться удержания в соответствии с приговором.

С другой стороны, существует несколько видов дохода, с которых не производится удержание. К таким видам дохода относятся доходы от ведения личного хозяйства или вознаграждения, получаемые осужденным военнослужащим в соответствии со ст. 10 Закона «О статусе военнослужащих», допускающие занятие преподавательской, научной или иной творческой деятельностью, если данная деятельность не препятствует исполнению обязанностей военнослужащего по несению им военной службы.

Наряду с назначением наказания в виде ограничения по службе, которое само по себе является мерой наказания, к осужденным военнослужащим также могут применяться и иные средства исправления. Перечень этих средств закреплен законодателем в ст. 9 УИК РФ, и к ним относятся общественно полезный труд, воспитательная работа с осужденными военнослужащими. Указанные средства направлены на формирование и закрепление у осужденных лиц уважительного отношения к правам человека, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого сосуществования, а также на общее повышение его образовательного и культурного уровня, которые у человека, обладающего статусом военнослужащего ВС РФ, должны всегда быть на высоком уровне.

При должном отношении командования воинской части, в которой военнослужащий осужденный к ограничению по службе проходит военную службу, последний в обязательном порядке является участником установленных общим планом воспитательных мероприятий, а также специальных, предназначенных только для конкретного осужденного военнослужащего и других военнослужащих, осужденных к ограничению по службе. Способы, частота, продолжительность и характер воспитательных работ, а также круг ответственных за проведение её должностных лиц должны быть установлены на основании общих требований военного законодательства. К сожалению, на практике проведение воспитательных мероприятий с осужденными к ограничению по военной службе военнослужащими в большинстве случаев носит формальный характер, что впоследствии может привести к повторному нарушению осужденными военнослужащими норм закона.

Законодатель предусматривает две формы прекращения наказания в виде ограничения по службе в отношении военнослужащего. Первая форма – это превращение наказания в виде ограничения по службе по истечении срока наказания, а вторая – в случае досрочного освобождения осужденного от отбывания наказания, что определяется ст. 147 УИК РФ.

Некоторые отечественные ученые скептически относятся к указанным формам освобождения осужденных военнослужащих от отбывания наказания: «Основным предназначением наказаний, связанных с прохождением военной службы, является стремление государства в мирное время обучить военному делу осужденных, сохранить их как боевые единицы, обеспечить укомплектованность Вооруженных Сил личным составом, использовать этих лиц как специалистов в соответствии с их специальностями» [1].

С юридической точки зрения отбывание наказания в виде ограничения по военной службе прекращается в последний день установленного приговором суда срока

наказания. В данном случае судом учитываются все изменения, которые могут быть внесены в указанный срок на основании действующих норм закона. Реальное наступление факта окончания установленного приговором судом срока ограничения по военной службе в отношении осужденного военнослужащего ведет к немедленному устранению всех неблагоприятных последствий и режимных ограничений наказания. Все указанные изменения происходят на основании соответствующего приказа, обладающего необходимыми юридическими правами командования осужденного военнослужащего. Данный приказ должен быть издан за три дня до истечения установленного срока наказания и представляет собой действительное правовое основание и в полном объеме восстанавливает статус осужденного военнослужащего. Для осуществления надзора за законностью приказа его копия после вынесения направляется в соответствующий военный суд, который выносит приговор в отношении конкретного военнослужащего.

Наряду со стандартным освобождением от отбывания наказания в виде ограничения по службе по истечении срока законодатель также предусматривает ряд оснований для досрочного освобождения от данного наказания. К таким основаниям законодатель, прежде всего, относит болезнь осужденного военнослужащего, его амнистию, условно-досрочное освобождение, помилование, а также отмену приговора с прекращением дела производством.

Одной из наиболее важных особенностей досрочного освобождения от наказания в форме ограничения по службе является тот факт, что оно производится непосредственно в день поступления соответствующих документов. В тех случаях, когда указанные документы получены после окончания рабочего дня, ограничения снимаются утром следующего дня. В данном случае приказ командования воинской части выносится в те же сроки, но не позже, а его копия по аналогии направляется в военный суд, который выносит приговор.

Если переходить от менее суровых мер наказания к более жестким, то очередной, хоть и менее распространённой, но все же реальной мерой наказания в отношении военнослужащих, совершивших преступление, является арест. Арест как мера наказания установлен п. «и» ст. 44 УК РФ. Основания и порядок применения ареста установлены в положениях ст. 54 УК РФ. В соответствии с указанными положениями арест как мера наказания заключается в содержании осужденного в условиях строгой изоляции от общества, на срок от одного месяца до шести месяцев. В случае если арест назначается в качестве замены обязательных или исправительных работ, то он может быть назначен на срок менее одного года.

Самой актуальной и весомой особенностью данной меры наказания в отношении военнослужащих является то, что арест осужденные военнослужащие отбывают только на гауптвахте, что закреплено законодателем в ст. 54 УК РФ.

С учетом особенностей правового статуса военнослужащих установленные порядок и условия применения ареста как меры наказания военнослужащих определяются нормами различных законодательных и нормативных правовых актов нескольких отраслей права.

Первоочередную роль в данном вопросе играют нормы общей части УИК РФ, которыми установлены общие положения для всех видов уголовных наказаний. Следом за нормами общей части УИК в данном вопросе идут нормы особенной части УИК РФ, а именно 10-й главы, которая регулирует порядок и условия применения данной меры наказания.

Кроме того, более детально порядок и условия отбывания осужденными военнослужащими меры наказания в виде ареста устанавливаются нормативными правовыми

актами Министерства обороны Российской Федерации. Данные акты регламентируют порядок и условия содержания осужденных военнослужащих на гауптвахтах. В первую очередь к таким актам относится «Устав гарнизонной и караульной службы Вооруженных Сил Российской Федерации», где вопрос об отбывании наказаний военнослужащими закреплен в приложении № 14 «О гауптвахте». Еще один нормативный правовой акт Министерства обороны, имеющий непосредственное отношение к отбыванию осужденными военнослужащими меры наказания в виде ареста, а также иных мер наказания, – это «Правила отбывания уголовных наказаний осужденными военнослужащими», который принимается Министерством обороны Российской Федерации по согласованию с Генеральной прокуратурой Российской Федерации.

Второй особенностью данной меры наказания является дифференцирование категорий осужденных военнослужащих в зависимости от их воинских званий, что не присуще гражданским лицам. В данном аспекте осужденные военнослужащие, которые относятся к числу офицеров, должны содержаться отдельно от иных категорий осужденных военнослужащих. Что касается категории военнослужащих, к которым относятся прапорщики, мичманы, сержанты и старшины, то они должны содержаться отдельно от осужденных военнослужащих рядового состава. Категория военнослужащих, которые проходят военную службу по призыву и были осуждены к данной мере наказания, обязательно должны содержаться отдельно от осужденных военнослужащих, проходящих военную службу по контракту. Кроме того, осужденные военнослужащие должны содержаться отдельно от осужденных военнослужащих, арестованных по иным основаниям.

Одной важной особенностью данной меры наказания в материальном плане является то, что в период отбывания военнослужащим данного наказания он не получает денежное содержание по должности, а только по воинскому званию. Это вызвано тем, что на период отбывания наказания на гауптвахте военнослужащий не исполняет возложенных на него обязанностей, однако при этом у него остается статус военнослужащего и его звание. Кроме того, период, проведенный осужденным военнослужащим под арестом, не засчитывается ему в общий срок военной службы. На время отбывания ареста эти сроки приостанавливаются. Законодатель, тем не менее, позволяет командованию осужденного военнослужащего в исключительных случаях в качестве меры поощрения за примерное поведение и добросовестное отношение к военной службе зачесть период отбывания осужденным военнослужащим ареста в общий срок военной службы полностью или частично.

Согласно установленным Министерством обороны РФ нормам, временным местом службы осужденного военнослужащего на период ареста является гауптвахта, в связи с чем осужденный военнослужащий на гауптвахте не может быть переведен по общим основаниям на иное место службы, будь то другая местность или иная воинская часть. В то же время осужденный военнослужащий в период нахождения на гауптвахте не может быть уволен из рядов ВС РФ по общим основаниям. Исключением в данном случае может быть только ухудшение состояния здоровья военнослужащего, если он будет признан соответствующей военно-врачебной комиссией негодным к дальнейшему несению военной службы по состоянию здоровья, хотя данный аспект до сих пор вызывает споры в научном сообществе о правильности его применения.

Согласно исходному значению арест, а именно отбывание на гауптвахте, для осужденного военнослужащего уже представляет собой основное наказание и в данном аспекте само по себе должно оказывать воспитательный эффект; несмотря на это для более эффективной реализации целей уголовного наказания к осужденным военнослужащим, уже отбывающим наказание на гауптвахте, применяются и иные меры воздействия, которые могут носить как положительный, так и негативный

эффект. Что касается негативных эффектов, то к таковым относится в первую очередь тот факт, что за нарушение порядка к отбывающим наказание на гауптвахте осужденным военнослужащим могут применяться различные меры взыскания, такие как выговор или перевод в одиночную камеру на срок до 10 суток. В дополнение к этому применение данных взысканий значительно понижает шансы осужденного военнослужащего на получение в дальнейшем мер поощрения, что также является методом воспитательного воздействия. В то же время к положительным эффектам следует отнести тот факт, что командованием части могут в качестве меры поощрения применяться благодарность, или досрочное снятие ранее наложенного взыскания, или, что более важно, зачет отбытого осужденным военнослужащим периода времени на гауптвахте в общий срок военной службы частично или полностью, что является мощнейшим мотивирующим к исправлению фактором.

Еще одной из мер наказания, применяемых к осужденным военнослужащим, является содержание в дисциплинарной воинской части. В соответствии с положениями ст. 55 УК РФ, такая мера наказания, как содержание в дисциплинарной воинской части, может быть назначена в качестве основного наказания и применяться исключительно к военнослужащим, проходящим военную службу по призыву, или в особом порядке к военнослужащим, проходящим военную службу по контракту, если они занимают должности рядового и сержантского состава и на момент вынесения приговора еще не отслужили установленного законом срока службы по призыву, который в настоящее время составляет 1 год. Кроме того, данная мера наказания применяется к военнослужащим за совершение преступлений непосредственно против военной службы, а также в ряде случаев, где характер преступления и личность виновного свидетельствуют о возможности реальной замены лишения свободы на срок не свыше двух лет, на содержание осужденного в дисциплинарной воинской части на аналогичный срок.

Применение данной формы наказания установлено в ст. 55 Уголовного кодекса РФ и в соответствии со ст. 73 УК РФ может носить как реальный характер, так и условный, может устанавливаться на срок от трех месяцев до двух лет включительно. По своей сути данная форма наказания представляет собой наказание в виде дальнейшего прохождения военной службы в отдельных дисциплинарных батальонах или ротах, которые входят в состав ВС РФ.

Многие специалисты по праву считают данную форму наказания одной из наиболее эффективных. Первым фактором в данном аспекте является то, что все осужденные военнослужащие, отбывающие наказание в дисциплинарной части, пребывают на особом режиме, обеспечиваемом постоянной охраной и жестким надзором за поведением, соблюдением правил и взаимоотношений между персоналом дисциплинарной воинской части, командованием и осужденными военнослужащими. Кроме того, законодателем предусмотрена гибкая система применения различных мер поощрения и взыскания. В ходе отбывания наказания в дисциплинарной части к осужденным военнослужащим применяются основные средства исправления, закрепленные в ст. 9 УИК РФ. Кроме того, наряду с основными средствами исправления к ним применяются и дополнительные, обусловленные прохождением ими военной службы и, как следствие, их особым правовым статусом. К подобным средствам исправления в первую очередь относятся активная воинская подготовка, регулярное воинское обучение и воспитание.

Кроме того, при назначении данной формы наказания может быть установлен испытательный срок, целесообразность назначения которого, однако, ставится под сомнение его практическим смыслом в связи с уже давно проведенной реформой ВС РФ.

Вторым, не менее важным средством, которое применяется с учетом особого режима, в котором находятся осужденные военнослужащие, отбывающие наказание, является разрешение указанным лицам на посещение краткосрочных или длительных свиданий. Первая категория, а именно краткосрочные свидания, является более доступной и предоставляется осужденным военнослужащим с их близкими родственниками и иными лицами до двух раз в месяц, при продолжительности до четырех часов. Указанные свидания не проходят бесконтрольно, наоборот, за их ходом следит дежурный по части. Согласно установленному режиму, проходят указанные свидания в свободное от занятий и работы время, в установленные в официальном порядке командиром дисциплинарной воинской части часы и дни и исключительно в специально оборудованной комнате на территории указанной части.

Длительные свидания, также предоставляемые осужденным военнослужащим, отбывающим наказание в дисциплинарной части, являются более сложной формой и доступны осужденным военнослужащим исключительно с ограниченным кругом лиц, к которым относятся супруг или супруга, а также с близкими родственниками. В качества исключения и только с разрешения командира дисциплинарной воинской части осужденным лицам могут быть предоставлены длительные свидания с иными лицами, но не более четырех раз в течение одного года. Продолжительность длительных свиданий может составлять до трех суток с предоставлением права на совместное проживание в специально оборудованном помещении, расположенном на территории дисциплинарной воинской части. Опять же в исключительных случаях и с разрешения командира дисциплинарной воинской части длительное свидание может происходить за пределами дисциплинарной воинской части. Кроме озвученных плюсов краткосрочных и длительных свиданий они имеют еще один положительный фактор, который заключается в том, что в период указанных свиданий осужденные военнослужащие полностью освобождаются от исполнения возложенных на них служебных обязанностей, а также от различных работ и занятий.

Кроме краткосрочных и длительных свиданий осужденным военнослужащим, отбывающим наказание в дисциплинарной воинской части, предоставляются свидания с адвокатами и иными лицами, уполномоченными оказывать им юридическую помощь. Данные свидания также не проходят бесконтрольно. Хотя они могут проводиться в отсутствие надзирающих лиц, тем не менее, для их производства осужденному военнослужащему необходимо написать отдельное заявление, которое в последующем будет рассмотрено и либо удовлетворено, либо в его удовлетворении будет отказано при наличии реальных оснований для этого.

В отличие от краткосрочных и длительных свиданий, подобного рода свидания предоставляются осужденным военнослужащим с целью предоставления им необходимой юридической помощи. По обращению осужденного военнослужащего подобное свидание может проходить наедине, в отсутствие надзирающего лица.

Находящиеся в условиях особого режима осужденные военнослужащие не лишены, а напротив, сохраняют за собой предоставленное им особым статусом военнослужащего право на получение и отправку писем и телеграмм в неограниченном количестве и бесплатно. Тем не менее в целях соблюдения безопасности вручение всех писем осужденным военнослужащим, отбывающим наказание в дисциплинарной воинской части, происходит по контролю представителя дисциплинарной воинской части, в присутствии которого они их вскрывают. В тех случаях, когда в письмах обнаруживаются запрещенные вложения, то они изымаются. Что касается информационной составляющей, то содержание текста писем и телеграмм руководством не проверяется, что позволяет сохранить тайну переписки.

Пожалуй, еще одной особенностью отбывания осужденными военнослужащими данной меры наказания, истекающей из особого правового статуса указанных лиц, является то, что при обнаружении исключительных обстоятельств, к которым следует относить смерть или тяжелую болезнь близкого родственника, угрожающую жизни больного, стихийное бедствие, причинившее значительный материальный ущерб осужденному военнослужащему или его семье, то последнему может быть разрешен краткосрочный выезд за пределы дисциплинарной воинской части. Законодателем установлено ограничение данного выезда, не превышающее семь суток, в которые не входит время, затраченное на проезд до места и обратно.

Все осужденные военнослужащие, которые отбывают наказание в дисциплинарной воинской части, автоматически лишаются стандартных отпусков, предоставляемых остальным категориям военнослужащих. С целью исправления указанных лиц к ним применяются различные меры воспитательного характера: их регулярно привлекают к труду на разного рода объектах дисциплинарной воинской части или на иных объектах, перечень которых определяется Министерством обороны Российской Федерации. К тому же осужденные военнослужащие регулярно привлекаются к выполнению различных работ по обустройству дисциплинарной воинской части. Данные аспекты кроме воспитательной обладают материальной составляющей, которая заключается в том, что выполняемые осужденными военнослужащими работы на иных объектах, не находящихся на территории дисциплинарной воинской части, оплачиваются. В данном аспекте вся стоимость выполненных осужденными военнослужащими работ не носит хаотичный характер, а определяется в соответствии с расценками, установленными в организациях, в которых выполнены указанные работы. Важно отметить, что 50 процентов денежных средств, выплачиваемых за данные работы, перечисляется на банковский счет дисциплинарной воинской части для обеспечения возмещения расходной части на содержание осужденных военнослужащих, а также на дальнейшее обустройство дисциплинарной воинской части и создание и развитие собственной производственной базы, а также для формирования фонда материального поощрения и последующего решения социально-бытовых нужд осужденных военнослужащих. Оставшаяся часть заработной платы осужденных военнослужащих перечисляется на их лицевые счета.

Отбывание наказания в дисциплинарной воинской части может происходить на обычных и на облегченных условиях. Как уже следует из наименования, облегченные условия являются более привилегированной формой отбывания наказания. Первоначально при поступлении в дисциплинарную воинскую часть все осужденный военнослужащие находятся на обычных условиях. Дальнейший перевод осужденного военнослужащего из обычных условий в облегченные представляет собой форму стимулирующего поощрения, которая предусмотрена за отличное поведение и дисциплину осужденного военнослужащего. Само собой разумеется, что между облегченными и обычными условиями есть ряд отличий, к которым в первую очередь относятся измененные нормы приобретения продуктов питания и предметов первой необходимости, а также длительность свиданий. Всем осужденным военнослужащим, отбывающим наказание в дисциплинарной воинской части на облегченных условиях, разрешено иметь краткосрочные и длительные свидания за пределами дисциплинарной воинской части, а также передвигаться за пределами дисциплинарной воинской части без сопровождения конвоя. Последний пункт носит обоснованный характер и предусматривается только в тех случаях, когда передвижение лиц из указанной категории является служебной необходимостью.

Перевод осужденных военнослужащих из обычных условий в облегченные не является гарантированным и безвозвратным. В тех случаях, когда осужденные военнослужащие нарушают установленный порядок отбывания наказания, к ним в качестве меры наказания взыскательного характера, может быть применен перевод из облегченных условий отбывания наказания в обычные. В такой ситуации возникает еще один фактор, который заключается в том, что повторный перевод на облегченные условия будет доступен осужденному военнослужащему не ранее чем через три месяца. Наряду с этим осужденные военнослужащие сохраняют за собой статус военнослужащего, а значит, сохраняют ряд прав, предусмотренных для них их особым правовым статусом. К таким правам в первую очередь следует отнести право на применение общепринятых в Вооружённых силах мер поощрения. К таким мерам поощрения законодателем отнесены: благодарность, награждение ценным подарком, денежная премия. Кроме основных существуют и дополнительные меры поощрения, к которым отнесены: разрешение на одно дополнительное краткосрочное или длительное свидание либо на один телефонный разговор с близкими родственниками, кроме того, право на досрочное снятие ранее наложенного взыскания. В порядке поощрения время пребывания в дисциплинарной воинской части может быть зачтено им в общий срок военной службы, что является важным фактором для военнослужащих, которые намерены в будущем продолжить службу в рядах ВС РФ.

Наиболее мощным положительным стимулирующим фактором для исправления военнослужащих, осужденных к отбыванию наказания в дисциплинарной части, является тот факт, что при наличии у них примерного поведения, добросовестного отношения к военной службе и труду они могут быть представлены командиром дисциплинарной воинской части к условно-досрочному освобождению от отбывания наказания. В такой ситуации военный суд в дальнейшем может вынести определение о досрочном освобождении либо о замене неотбытой части наказания более мягким видом наказания, и осужденный военнослужащий увольняется с военной службы. В случае избрания более мягкого вида наказания у осужденного военнослужащего отбирается подписка о явке в орган, исполняющий это наказание, и он самостоятельно следует к месту жительства.

Что касается дисциплинарных взысканий, которые могут применяться к осужденным военнослужащим, отбывающим наказание, то наряду с переводом из облегченных условий в обычные к ним еще могут применяться и выговор, строгий выговор, а также арест в дисциплинарном порядке, при этом арестованный военнослужащий отбывает арест на гауптвахте дисциплинарной воинской части в одиночной камере.

Таким образом, законодатель достаточно грамотно регулирует все стороны назначения наказаний в отношении осужденных военнослужащих с учетом их юридического правового статуса. А о том, что система специальных наказаний для военнослужащих отличается от аналогичной системы в отношении гражданских лиц, заявляют не только отечественные ученые: «вне зависимости от принадлежности государства к правовой семье, для большинства зарубежных стран, как и для Российской Федерации, при наличии общих подходов характерны и отличия в построении системы специальных видов наказаний, применяемых к военнослужащим» [2].

При этом уделяется большое внимание всем обстоятельствам совершения преступления, наличию у военнослужащего специальных званий, его состоянию здоровья, личным качествам и характеристикам. Министерство обороны РФ активно взаимодействует с органами надзора для максимально эффективного и гуманного осуществления исправления осужденных военнослужащих, а также соблюдения их прав и обязанностей.

Из этого следует, что существующая система исполнения специальных наказаний в отношении осужденных военнослужащих является достаточно урегулированным механизмом, основанным на определенной преемственности и имеющемся опыте применения норм уголовно-исполнительного права в отношении военнослужащих, и при этом существуют все возможности для повышения эффективности механизма их реализации и формирования соответствующей социально значимой практики.

Ссылки на источники

1. Ермолович Я. Н. Применение оснований освобождения от уголовной ответственности и от наказания к военнослужащим Российской Федерации // Вестник Генеральной прокуратуры Российской Федерации. – 2014. – № 3(41).
2. Сивов В. В. Применение к военнослужащим специальных видов наказаний по современному зарубежному уголовному законодательству // Бизнес в законе. – М., 2011. – № 2.

Dmitry Nosenko,

Master student, Institute of Additional Professional Education, Murmansk State Technical University, Murmansk

NDV000@yandex.ru

Application of penitentiary legislation against convicted militaries

Abstract. The paper designates features of application of acting rules of criminal enforcement legislation against militaries convicted for criminal offenses. The author identifies the main differences in criminal penalties for militaries, procedure of their execution, their influence on correction of personality for convicted militaries.

Key words: criminal enforcement legislation, militaries as a special subject of law, criminal penalty.

References

1. Ermolovich, Ja. N. (2014) "Primenenie osnovanij osvobozhdenija ot ugovolnoj otvetstvennosti i ot nakazanija k voennosluzhashhim Rossijskoj Federacii", *Vestnik General'noj prokuratury Rossijskoj Federacii*, № 3(41) (in Russian).
2. Sivov, V. V. (2011) "Primenenie k voennosluzhashhim special'nyh vidov nakazanij po sovremennomu zarubezhnomu ugovnomu zakonodatel'stvu", *Biznes v zakone*, Moscow, № 2 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Тумановым А. А., кандидатом философских наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



9 177 2304 120159 04

www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	06.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	10.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	10.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Носенко Д. В., 2015

Денисова Елена Анатольевна,
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
E_A_Denisova@mail.ru



Николаева Светлана Юрьевна,
старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
sv-niko@mail.ru

Теоретические аспекты проблемы возрастных особенностей самореализации личности женщин

Аннотация. Статья посвящена проблеме самореализации женщин в период молодости и зрелости. Самореализация в работе рассматривается как системное психологическое образование, изучаются психологические особенности самореализации женщин в разные возрастные периоды, соотношение различных видов самореализации женщин на разных возрастных этапах, приоритетность для личности каждого вида самореализации на определенном возрастном этапе, в том числе в контексте профилактики ролевого конфликта.

Ключевые слова: самореализация личности женщин, личностная, профессиональная, социальная самореализация, сравнительный анализ психологических особенностей самореализации женщин в разные возрастные периоды.
Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Внимание к самореализации личности в современной психологии обусловлено сегодняшней актуальностью проблем внутренней активности личности, максимального использования ею своих ресурсов для полного самоосуществления в процессе развития и деятельности. С точки зрения отечественных и зарубежных ученых, феномен самореализации выражает закономерный путь развития позитивной мотивации личности, ее природных и социальных качеств, сознательное осуществление уникальных ресурсов личности посредством индивидуального и «со-творческого» приложения усилий, адекватных целям самореализации.

Сложность, неоднозначность, но вместе с тем и безусловная значимость самореализации личности для ее социально-психологической активности, для развития, для сохранения психического и психологического здоровья, а также для ее эффективности во всех сферах самоосуществления определяют множественность и разносторонность научного изучения этой проблемы.

Большой интерес представляют для исследователей аспекты и особенности самореализации женщин в современном мире, так как сегодня роли, задачи и значение женщин в нем разительно отличаются от существовавших еще совсем недавно. При этом институты социализации продолжают формировать личность в соответствии с нормами, ценностями и культурными традициями в аспекте образцов маскулинного и феминного поведения, предполагая интериоризацию женщиной предлагаемых культурных стандартов. В таком положении существует явное противоречие, выражаемое социальной желательностью и необходимостью одновременной реали-

зации женщинами разнонаправленных тенденций – семейных ролей (в рамках культурно-исторических традиций) и необходимости профессионального становления и реализации себя в социальном пространстве современной жизни. Здесь заложена заведомая сложность, отражающаяся на современных женщинах в аспекте их личностной самореализации и общей удовлетворенности собой и жизнью.

Данное исследование поднимает вопросы возрастных особенностей самореализации женщин в молодом и зрелом возрасте, анализа и выделения психологического содержания этого феномена. Этот интерес обусловлен сложностью совмещения задач социальной и полоролевой реализации и необходимостью поиска путей успешного решения задач в этих пространствах жизни, разработки программ профессионального психологического сопровождения женщин в разные возрастные периоды их самореализации. Значимость такого подхода заключается в том, что это позволит, на наш взгляд, помочь женщинам реализовать универсальную личностную способность к выявлению, раскрытию и опредмечиванию своих сущностных сил, осознавать свою ценность, реализовывать умение ставить и достигать цели деятельности, анализировать свои возможности, особенности жизненной ситуации и на этой основе выбирать стратегию самоосуществления, то есть находить пути самореализации своей личности.

Оригинальность данного исследования определяется интеграцией системного подхода с принятым в XX в. подходом С. Бема, основанным на значении психологического пола личности, т. е. гендера, в развитии, проявлении и реализации во всех сферах жизнедеятельности.

В психологической науке самореализация личности рассматривалась как ценность (А. Маслоу, Г. Олпорт, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.), являясь показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения; как условие и гарантия свободы личности (З. А. Абдуллина, В. Л. Иноземцев, В. И. Муляр, Г. К. Чернявская, В. С. Швырев, Л. Г. Щитова, Э. Фромм и др.); как базовая потребность – непрерывный динамичный процесс развития и совершенствования личности (З. А. Абдуллина, Е. И. Горячева, А. Г. Маслоу, В. Н. Наумчик, М. А. Недашковская, П. Н. Пестеров, К. Роджерс, В. В. Сериков, Э. Фромм, Г. К. Чернявская и др.); как гармония и единство всех элементов личности (Б. Г. Ананьев, Г. Олпорт, Н. В. Рыбко, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.); как фактор психического здоровья и долголетия (А. Маслоу, А. Менегетти, А. Б. Орлова, К. Роджерс, Н. Роджерс и др.). Самореализация способствует активному долголетию, и не только физическому, но и социальному, личностному, профессиональному, что подтверждается экспериментальными данными.

С 90-х гг. XX в. возникла тенденция выделять самореализацию в качестве самостоятельного предмета изучения. В современных исследованиях самореализация раскрывается как «потребность, форма и результат активности личности» (Д. А. Леонтьев), «осуществление возможностей “Я” посредством собственных усилий и содействия с другими людьми» (Л. А. Коростылева), как «раскрытие талантов, потенциалов и возможностей человека» (Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев), вид творчества (М. Р. Шугуров), способ формирования жизненных целей (И. О. Мартынюк), как категория смысла и содержания (Е. Г. Злобина, Л. В. Сохань) и др. В ряде работ самореализация изучается как системное психологическое образование личности (Э. В. Галажинский, П. П. Горностай, Л. А. Коростылева, С. И. Кудинов). В последние годы появились работы, в которых анализируются отдельные аспекты самореализации: самореализация в основных сферах жизнедеятельности (Л. А. Коростылева, Л. И. Ожигова, Л. В. Попова), специфика профессиональной самореализации (С. А. Воломеев, Р. Г. Га-

джиева, О. И. Пустовит), самореализация личности студентов в процессе профподготовки (И. В. Костакова, З. Ш. Мухтарова), самореализация личности в зрелом и пожилом возрасте (Т. З. Козлова, И. В. Солодникова, Н. Г. Шевченко).

В отечественной психологии половые аспекты развития личности отражены в работах А. А. Али-Заде, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, В. П. Багрунова, В. А. Геодакян, В. Е. Кагана, И. С. Кона; в зарубежной психологии – Дж. Мак-Ки, А. Шериффс и др. Природа половых различий в психологической науке изучается с позиции полового диморфизма, раскрывающего половую дифференциацию как универсальный биологический процесс (Б. Г. Ананьев, В. П. Багрунов, В. А. Геодакян, И. В. Грошев, П. А. Ковалева, И. С. Кон, Е. П. Кораблина) и с точки зрения полового символизма (К. Джеклин, К. Дюкс, Э. Игли, Е. Маккоби, Дж. Хемпсон и др.), связанного с конструированием полов в течение жизни. В ряде гендерных работ последнего времени научно обосновывается взаимодействие в сложном процессе создания половых различий биологических (природа) и социальных (воспитание) факторов (Д. Гири, В. Е. Каган). Соответственно, учет биологического и психологического пола позволяет более полно раскрыть феномен самореализации с точки зрения биологических и социальных факторов.

Несмотря на то что гендерная проблематика раскрывается в современных психологических исследованиях в многообразии теоретических и исследовательских тем, специальных исследований, посвященных специфике самореализации личности женщин на разных возрастных этапах в отечественной психологии, нет.

Самореализация личности женщин на современном этапе может быть различной, может соответствовать или не соответствовать содержанию традиционной гендерной роли. Однако для некоторых российских женщин, несмотря на необходимость совмещения ориентации семейной роли с профессиональной, снижена значимость самореализации в пространстве профессиональной деятельности: «...с точки зрения россиянок, женское счастье особенно полно может быть реализовано в семье. Счастлива женщина, имеющая возможность посвятить свою жизнь семье, быть домохозяйкой, заниматься рукоделием, кулинарией. Американские респондентки, наоборот, считают, что женское счастье достижимо в профессиональной самореализации» [1]. Женщины в реализации гендерной идентичности используют стратегию «личностные вклады в других», т. е. персонализацию, и критериями самореализации определяют конкретное мнение, удовлетворенность других и социальные нормы морали. Особую ценность для представительниц женского пола имеют «другие»: семья, родственники, друзья, коллеги и вообще люди. В процессе подтверждения гендерной идентичности женщины, стремясь подтвердить свою гендерную идентичность и в пространстве профессиональной деятельности, и в сфере отношений, ориентированы на проявление «власти над» другими в гендерной роли и «независимости от» эмоциональных привязанностей в профессиональной роли [2].

Отечественный исследователь В. А. Геодакян (1965, 1972), раскрывая основные положения полового диморфизма и говоря о целесообразности наличия двух полов, видит их в специализации по двум главным альтернативным направлениям эволюционного процесса: консервативному (генеративному – сохранение свойств вида) и прогрессивному (экологическому – приобретение видом новых свойств). Мужской пол реализует «прогрессивную» тенденцию, а женский – «консервативную». Отбор в зонах дискомфорта у мужского и женского пола идет в разных направлениях: благодаря широкой норме реакции женский пол может «выбраться» из этих зон за счет воспитуемости, обучаемости, конформности, т. е. адаптивности. Для мужского пола такой путь закрыт из-за узкой нормы реакции; только находчивость, сообразительность, изобре-

тательность могут обеспечить ему выживание в дискомфортных условиях. Иными словами, женщины приспосабливаются к ситуации, мужчины выходят из нее, найдя новое решение, дискомфорт стимулирует поиск. Поэтому мужчины охотнее берутся за новые, требующие поиска, неординарные задачи (часто выполняя их вчерне), а женщины лучше доводят решение знакомых задач до совершенства. Итак, специализация женского пола по сохранению генетической информации, а мужского – по ее изменению достигается гетерохромной эволюцией полов. Следовательно, пол, по мнению В. А. Геодакяна, – «это не столько способ размножения, как принято считать, сколько способ асинхронной эволюции» [3].

Некоторые современные исследователи придерживаются мнения, что целостную личность характеризует андрогиния, т. е. интеграция женского эмоционально-экспрессивного стиля с мужским инструментальным стилем деятельности, свобода телесных экспрессий и предпочтений от жесткого диктата половых ролей. Создателем теории андрогинности является С. Бем, но, по мнению некоторых ученых, у нее были предшественники, в том числе К. Г. Юнг. К. Г. Юнг видел в идее единства двух противоположностей – мужского и женского – архетипический образ. Воплощение женского начала в мужском бессознательном (анима) и мужского в женском (анимус), т. е. психологическую бисексуальность он рассматривал как самые значительные архетипы, как регуляторы поведения, проявляющие себя наиболее типично в некоторых снах и фантазиях или в иррациональности мужского чувства и женского рассуждения. Как анимус, так и анима пребывают, по К. Г. Юнгу, между индивидуальным сознанием и коллективным бессознательным. Анимус выражается в спонтанных, непреднамеренных взглядах, влияющих на эмоциональную жизнь женщины. Анима является сходным соединением чувствований, которые влияют на миропонимание мужчин. Архетип «анима – анимус», по К. Г. Юнгу, состоит из вытесненных, непрожитых черт личности, заключающих в себе огромные возможности и энергию для более полной реализации потенциала личности (самореализации. – *Авт.*). Оставаясь в бессознательном, анима и анимус являются во многом опасными. Осознание же мужчиной своей внутренней женственности (анимы), а женщиной – мужественности (анимуса) приводит к открытию и интеграции истинной сущности, что является показателем личностного роста [4].

Похожую позицию разделяет представитель современной аналитической психологии Р. Джонсон (1995), который полагает, что жизненный путь женщины – это непрерывная борьба и эволюция по отношению к мужскому образу жизни, находящемуся как во вне ее, так и внутри, в качестве собственного анимуса. «Развитие женщины может продолжаться, если анимус, осознанный как таковой, займет положение между сознательным эго и бессознательным внутренним миром и станет посредником между ними, помогая, где только может. Впоследствии он поможет открыть для нее подлинный духовный мир», – пишет Р. Джонсон [5].

В статье «Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины» Ю. Е. Алешина и А. С. Волович (1991) показывают специфику социализации мальчиков и девочек и влияние на этот процесс гендерных стереотипов. Они считают, что в современном обществе девочки с раннего детства через семейный опыт, через средства массовой информации усваивают необходимость совмещать женскую роль с профессиональной, «причем вопрос об их иерархии остается открытым. В то же время мужская и профессиональная роли представлены как тождественные, так как никакие иные мужские проявления практически нигде не описываются. В итоге женская роль выглядит не только второстепенной, но и более тяжелой, с двойной нагрузкой» [6]. Авторы указывают на противоречие: существующие гендерные стереотипы толкают

мальчиков на пассивность, а девочек – на доминантность и гиперактивность, хотя им предстоит жить в обществе, ориентированном на традиционные полоролевые стандарты [7]. Более того, в последние годы представления о мужских и женских половых ролях подвергаются критике со стороны ряда исследователей [8–13]. По их мнению, традиционные роли ограничивают и сдерживают развитие не только женщин, но и мужчин. Они служат источником психической напряженности мужчин и часто непригодны для воспитания мальчиков.

К. Хорни (1993) отмечает, что различия существуют и в том, куда направлен творческий импульс мужчины и женщины. Женский способ существования реализуется преимущественно через его направленность вовнутрь, через внимание к глубоким переживаниям и инсайтам. Мужской способ существования характеризуется направленностью творческого импульса вовне, на поиск возможностей преобразования внешнего мира через взаимодействие с ним и утверждение себя в нем. Таким образом, самореализация женщины в отличие от мужчины происходит не через поступки, а через процесс самосознания [14].

Е. П. Кораблина (1999) пишет, что смыслом существования женщины является самоотречение, растворение себя, посвящение себя кому-то через принятие объекта своей любви в свой душевный мир. Для мужчины же любовь в этом понимании является лишь частью жизни, поскольку другая часть посвящена им построению внешнего мира и поиску в нем смысла своего существования [15]. По мнению других отечественных исследователей, Ю. Е. Алешинной и Е. В. Лекторской (1989), низкий ролевой конфликт женщины, возникающий из необходимости совмещать профессиональные и семейные роли, определяется высокой удовлетворенностью браком и положительным отношением мужа к работе жены, благополучной семейной ситуацией и высоким общим эмоциональным тонусом [16]. А пониженный эмоциональный фон, неудовлетворенность своей деятельностью как в семейной, так и в профессиональной сфере свидетельствуют об общем жизненном неблагополучии женщин с высоким ролевым конфликтом, что, очевидно, и приводит к трудностям в совмещении семейных и профессиональных ролей [17].

В целом для женщин ведущими ценностями, согласно анализу психологической литературы, стали семья, уверенность в себе и материальная обеспеченность. Жизненное и профессиональное самоопределение женщин не связаны между собой, для них характерна большая эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение. В профессиональном самоопределении представительницы женского пола чаще отдают предпочтение социальным профессиям. Они более гибки и вариативны в общении, предпочитают менее прямые способы воздействия на собеседника – они более тактичны и вежливы, менее самоуверенны и более дружелюбны. Современные российские женщины в большей степени ориентированы на реализацию в пространстве семьи, в сравнении с европейскими женщинами, при этом у них снижена значимость самореализации в пространстве профессиональной деятельности. Однако успешность в семейной сфере позволяет им удачно сочетать семейные и профессиональные роли и эффективно реализовывать себя в привлекательной для них сфере работы.

Таким образом, внимание к проблеме самореализации личности женщин на разных возрастных этапах в современной психологии обусловлено актуальностью вопросов, связанных с отсутствием целостных научно обоснованных знаний о психологических особенностях проявления этого психологического образования личности у женщин в период молодости и зрелости. Изучение возрастных особенностей самореализации женщин позволит провести психологический анализ, выявить до-

минирующую направленность и определить общую удовлетворенность женщин своим самоосуществлением. Эти данные лягут в основу программ психологического сопровождения в виде психологического просвещения женщин, целью которого является формирование объективизации личных переживаний, целей, направленности, с одной стороны, и самопонимание – с другой. Также полученные данные могут лечь в основу программ психологической профилактики и использоваться в консультативной помощи женщинам в различных ситуациях и периодах жизни.

Ссылки на источники

1. Митина О. В., Петренко В. Ф. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 68–74.
2. Ожигова Л. Н. Психология гендерной идентичности личности. – Краснодар, 2006. – 290 с.
3. Геодакян В. А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации // Проблемы передачи информации. – Т. 1. – Вып. 1. – М., 1965а. – С. 105–112.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
5. Джонсон Р. Она: глубинные аспекты женской психологии. – М.: Кегито-Центр, 2010. – 109 с.
6. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
7. Там же.
8. Ильинский И. М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений. – URL: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php>.
9. Гаджиева Р. Г. Динамика гендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 23 с.
10. Клецина И. С. Гендерная социализация. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
11. Кораблина Е. П. Психологическая помощь с точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода и женского и мужского способов существования // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – Вып. 3. – С. 169–177.
12. Попова Л. В. Проблемы самореализации одаренных женщин // Вопросы психологии. – 1996а. – № 2.
13. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.
14. Там же. – С. 173.
15. Кораблина Е. П. Указ. соч. – С. 174.
16. Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 85.
17. Там же.

Elena Denisova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Theoretical and Applied Psychology, Togliatti State University, Togliatti

E.A.Denisova@mail.ru

Svetlana Nikolaeva,

Senior lecturer at the chair of Theoretical and Applied Psychology, Togliatti State University, Togliatti

sv-niko@mail.ru

Theoretical aspects of age features of women identity self-realization

Abstract. The paper is devoted to women's self-realization in period of youth and maturity. Self-realization is seen as a systemic psychological education, psychological characteristic of self-study of women at different ages. The authors reveal the features of professional, social and personal self-realization of women within the framework of a systematic approach, the priority for each type of individual self-realization at a certain age level, including the context of prevention of role conflict.

Key words: self-realization of women, personal, professional, social self-realization, comparative analysis of psychological characteristics of women's self-realization at different ages.

References

1. Mitina, O. V. & Petrenko, V. F. (2000) "Krosskul'turnoe issledovanie stereotipov zhenskogo povedeniya (v Rossii i SShA)", *Voprosy psihologii*, № 1, pp. 68–74 (in Russian).
2. Ozhigova, L. N. (2006) *Psihologija gendernoj identichnosti lichnosti*, Krasnodar, 290 p. (in Russian).
3. Geodakjan, V. A. (1965a) "Rol' polov v peredache i preobrazovanii geneticheskoy informacii", *Problemy peredachi informacii*, T. 1, vyp. 1, Moscow, pp. 105–112 (in Russian).

4. Jerikson, Je. (1996) *Identichnost': junost' i krizis*, Izd. gruppa "Progress", Moscow, 344 p. (in Russian).
5. Dzhonson, R. (2010) *Ona: glubinnye aspekty zhenskoj psihologii*, Kegito-Centr, Moscow, 109 p. (in Russian).
6. Aleshina, Ju. E. & Volovich, A. S. (1991) "Problemy usvoenija rolej muzhchiny i zhenshhiny", *Voprosy psihologii*, № 4, pp. 74–82 (in Russian).
7. Ibid.
8. Il'inskij, I. M. Osnovy koncepcii vospitaniya zhiznesposobnyh pokolenij. Available at: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php> (in Russian).
9. Gadzhieva, R. G. (1998) *Dinamika gendernyh stereotipov i ih vlijanie na professional'nuju samorealizaciju lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk*, Moscow, 23 p. (in Russian).
10. Klecina, I. S. (1998) *Gendernaja socializacija*, RGPU im. A. I. Gercena, St. Petersburg, 92 p. (in Russian).
11. Korablina, E. P. (1999) "Psihologicheskaja pomoshh's tochki zrenija jekzistencial'nogumanisticheskogo podhoda i zhenskogo i muzhskogo sposobov sushhestvovanija", *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti*, Izd-vo SPbGU, St. Petersburg, vyp. 3, pp. 169–177 (in Russian).
12. Popova, L. V. (1996a) "Problemy samorealizacii odarenyh zhenshhin", *Voprosy psihologii*, № 2 (in Russian).
13. Il'in, E. P. (2006) *Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny*, Piter, St. Petersburg, 544 p. (in Russian).
14. Ibid., p. 173.
15. Korablina E. P. Op. cit., p. 174.
16. Aleshina, Ju. E. & Lektorskaja, E. V. (1989) "Rolevoj konflikt rabotajushhej zhenshhiny", *Voprosy psihologii*, № 5, p. 85 (in Russian).
17. Ibid.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	31.03.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	03.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	03.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Денисова Е. А., Николаева С. Ю., 2015

Осадчая Оксана Михайловна,
магистр ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», г. Мурманск
osadchaja.oksana@yandex.ru



Некоторые проблемные аспекты применения принудительных мер воспитательного характера по отношению к несовершеннолетним

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые проблемные вопросы как правового, так и организационного характера, регламентирующие применение принудительных мер воспитательного воздействия по отношению к несовершеннолетним, совершившим преступления.

Ключевые слова: преступность несовершеннолетних, принудительные меры воспитательного воздействия, воспитательные мероприятия.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

В ст. 38 Конституции Российского государства указывается, что семейные отношения находятся под защитой государства, а воспитание детей и уход за ними является первоочередной обязанностью родителей и их естественным правом. Государство призвано следить за исполнением этих прав и обязанностей: так, в случае если родители или лица, их заменяющие, не справляются со своими обязанностями по воспитанию несовершеннолетнего или несовершеннолетнего можно фактически отнести к категории беспризорного, ребенок может быть забран из-под родительской опеки государственными органами.

В соответствии с законом № 436-ФЗ осуществляется охрана интересов молодежи и защита чести личности, а ст. 55 Конституции РФ регламентируются права и свобода личности. Таким образом, в работе по охране интересов молодежи акцент делается на создание для подрастающего поколения благоприятных условий для развития. Чтобы достичь этой цели, необходимо пытаться уберечь молодежь от причинения ей вреда, предотвращать создание потенциально опасных ситуаций. Именно превентивная деятельность служб по охране интересов молодежи выступает гарантом создания общих условий, направленных на предотвращение создания опасных ситуаций и избежание причинения вреда несовершеннолетним. Если нежелательное развитие событий или явлений уже имеет место быть, тогда необходим репрессивный характер деятельности, при котором возможность дальнейшего причинения вреда несовершеннолетнему будет предотвращена.

Согласно ч. 2 ст. 54, а также в соответствии с законами № 167-ФЗ, № 185-ФЗ от 02.07.2013 и № 317-ФЗ от 25.11.2013 каждый ребенок, находящийся на попечении родителей или опекуна, имеет право воспитываться в условиях гуманного отношения к личности ребенка для её гармоничного развития. Если же это право у него отобрано, необходимо выяснить, по какой причине: в силу условий развития самого ребенка или под воздействием внешних факторов.

Нормативные акты по оказанию помощи молодежи скорее выполняют интегративную функцию и функцию по отведению опасности, угрожающей юности. Закон о попечении несовершеннолетних различает понятия «забота (попечение) о несовершеннолетних» и оказание помощи несовершеннолетним, что находит соответствующее отражение в положениях закона.

Служба попечения несовершеннолетних (работы с несовершеннолетними) в основном проводит мероприятия с социально интегрированными несовершеннолетними, которым предлагаются разные варианты получения образования, проведения досуга, оказываются консультации. Напротив, служба оказания помощи несовершеннолетним занимается осуществлением контроля за отклоняющимся поведением несовершеннолетних, имевших судимости, разрабатывая меры воспитания, предназначенные для «асоциальных», «трудных» детей и подростков. В деятельности, связанной с оказанием помощи, участвуют и работники других инстанций: опекунский совет, служба добровольных воспитателей, служба воспитания в домах для малолетних правонарушителей, а также служба по защите интересов приёмных детей. Для передачи ребёнка в службу по защите интересов приёмных детей требуется решение суда по делам опеки, а в службу добровольных воспитателей сначала должно быть подано ходатайство от имени наставника-воспитателя. Для помещения малолетних или несовершеннолетних в детский дом необходимо разрешение суда по делам опеки. Существуют разные виды оказания помощи детям и несовершеннолетним, не получившим соответствующего воспитания ни в собственной семье, ни в семье, усыновившей ребёнка. Таких детей и подростков передают на воспитание в «мини-детские дома», где в условиях, приближённых к домашним, воспитатели-профессионалы заботятся о них. Все инстанции, занимающиеся оказанием воспитательной помощи, имеют дело с запущенными в воспитательном отношении детьми и подростками, родители или опекуны которых частично или абсолютно не способны воспитывать детей. Дальнейшая судьба таких детей решается судами по делам опеки. Поскольку оказываемая в воспитании детей помощь затрагивает малообеспеченные семьи или родителей-одиночек, то этим самым можно усилить стигматизацию. Помещение лица в приют – это вероятный путь к преступной карьере, а направление в интернат как «воспитательное учреждение для детей состоятельных родителей» способствует признанию лица в обществе.

В современной российской практике органов следствия и судебной практике принудительные меры воспитательного воздействия не получили широкого использования, в то время как судам рекомендовано применять эти меры более активно вместо назначения подросткам наказания за преступления небольшой и средней тяжести. Это обусловлено проблемами не только правового, но и организационного характера.

Вопрос о детской делинквентности остаётся открытым: будет ли противозаконное действие подростка пониматься как модель поведения, которая нарушает общественный порядок, но со временем может стать преступным поведением, или же преступление несовершеннолетнего свидетельствует только о незрелости личности и неспособности приспособиться без осложнений к социальным условиям жизни и её потребностям?

Большинство исследователей и практических работников отмечают, что основное значение для положительного решения вопроса о прекращении уголовного дела имеет установление *возможности* исправления несовершеннолетнего посредством применения принудительных мер воспитательного воздействия. Однако понятие «возможность» относится к категории оценочных, и определение возможности исправления того или иного правонарушителя – задача трудно реализуемая и связанная со сложной проблемой индивидуального прогнозирования поведения правонарушителя (его ресоциализации) после применения упомянутых мер. Один из предлагаемых путей на сегодняшний день – использование методик оценки рисков повторного совершения преступлений. Однако стоит отметить, что аболиционистские методы решения данной проблемы (декриминализация отдельных составов

преступления, терапия вместо наказания, разрешение конфликтных ситуаций неформальным путём) не всегда увенчиваются успехом.

Во многом концепция и структура предлагаемых методик определяются подходом разработчиков к общему вопросу о причинах преступности. Отмечая важность диагностики личности правонарушителя, нельзя не остановиться на оценке «ресурсов» окружающей среды несовершеннолетнего. В контексте определения возможности назначения принудительных мер воспитательного воздействия необходимо оценивать их с позиции ресоциализации подростка на основе того потенциала, которым обладают его родители, родственники и ближайшее окружение, социальные службы, образовательные, и досуговые учреждения, структуры занятости на соответствующей территории. При этом отсутствие тех или иных структур в районе местожительства подростка или наличие семьи, ведущей аморальный и асоциальный образ жизни, не должны автоматически становиться причиной применения к нему более репрессивных мер, если при этом его личный потенциал ресоциализации позволяет исправить его без лишения свободы.

В этом случае компетентным органам следует принимать решения об изыскании необходимых «ресурсов»: то есть если подростку необходима психологическая реабилитация, то возможно направление его для прохождения психологической реабилитации в службу, в том числе и расположенную на другой территории; если семья алкоголизирована или маргинализирована, но у подростка имеются положительные социальные связи, то возможно их вовлечение в процесс ресоциализации несовершеннолетнего.

Представляется ошибочным отождествление изъятия несовершеннолетнего из рецидивоопасной среды для оказания реабилитационной помощи и направления его в закрытые учреждения для уголовно-правового воздействия, иными словами, несовершеннолетнего неразумно наказывать за то, что на свободе для его исправления нет условий. Назначение наказания в виде лишения свободы уместно, когда ситуация преступления и личность несовершеннолетнего не позволяют поступить иначе.

Отметим, что в законодательстве отсутствует единое и четкое определение «возможности исправления несовершеннолетнего принудительными мерами воспитательного воздействия».

Решением этой проблемы могло бы стать введение перечня критериев прекращения уголовного дела с применением принудительных мер воспитательного воздействия, но это связано с риском того, что подобные критерии могут быть использованы формально и к определенной части несовершеннолетних данные меры ни при каких условиях не будут применены.

Сегодня применение принудительных мер воспитательного воздействия исполняется подразделениями по делам несовершеннолетних органов внутренних дел в следующих двух формах: постановка несовершеннолетних, освобожденных судом от уголовной ответственности или от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия, на профилактический учет и контроль за поведением несовершеннолетних, освобожденных от уголовной ответственности или от наказания.

При освобождении несовершеннолетнего от уголовной ответственности или от наказания, за исключением условий, предусмотренных ч. 2 ст. 92 УК РФ, при применении принудительных мер воспитательного воздействия, копия судебного решения направляется в подразделение по делам несовершеннолетних органов внутренних дел для постановки такого подростка на профилактический учет. При освобождении

от уголовной ответственности создается учетно-профилактическая карточка, а при освобождении от уголовного наказания – учетно-профилактическое дело.

В случае систематического неисполнения таких мер подразделения по делам несовершеннолетних могут вносить соответствующее представление в суд.

Но нормативно не прописаны возможные воспитательные мероприятия с подростком, которые могли бы проводиться в период действия принудительной меры воспитательного воздействия. Подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, по сути, обязаны лишь контролировать подростка, хотя и это положение нечетко зафиксировано в нормативно-правовых актах.

По оценкам значительной части исследователей и практических работников, сотрудники данных подразделений, как правило, занимаются только сбором формальных данных о подростке.

Преобладающими же формами работы с несовершеннолетними, к которым применены принудительные меры воспитательного воздействия, являются беседа, обсуждение и предупреждение, носящие разовый характер. Очевидно, что такие меры не всегда могут исправлять подростков с девиациями и накопленным опытом правонарушающего поведения.

Данные меры будут эффективными лишь для несовершеннолетнего, совершившего преступление ситуативно, но и в этом случае они не приведут к полному осознанию подростком содеянного и вряд ли выработают у него ответственное поведение.

Очевидно, что подразделениям по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, равно как любым другим органам, на которые может быть возложена обязанность по применению мер воспитательного воздействия, необходимо разработать формы работы с несовершеннолетним. Работа с подростком должна быть основана на интенсивном регулярном общении с подростком, его семьей, поскольку конформное или девиантное поведение несовершеннолетнего трактуется в первую очередь как результат определённых социальных условий, в которых пребывает индивид (теория Трэвиса Хирши) [1], ролевых ожиданий и обусловленная этими факторами степень социального контроля. В целом степень деморализации личности преступника есть следствие ослабления социальных связей последнего. Отсюда делается небесспорный вывод, что основным методом коррекции поведения девиантной личности является установление над ним строгого социального контроля, то есть включение личности в жёсткую систему социальных связей. При этом особое значение приобретает фактор самоидентификации личности – эта идея является центральной в так называемой «теории идентичности» Эрика Хэлмэра, согласно которой причинение вреда другим есть результат недостаточной самоидентификации. Следовательно, степень конформного поведения зависит от степени идентификации личности с социальной средой, являющейся сдерживающим фактором ненормативного поведения.

Недостатки в работе подразделений по делам несовершеннолетних не позволяют в полной мере реализовывать принудительные меры воспитательного воздействия вследствие следующего:

- 1) слабый уровень их материально-технического, организационного и кадрового обеспечения работы;
- 2) недостаточное нормативно-правовое обеспечение их деятельности в сфере реализации решений судов о применении принудительных мер воспитательного воздействия;
- 3) отсутствие межведомственного взаимодействия субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Период действия принудительных мер воспитательного воздействия не должен быть периодом наблюдения за подростком и пассивного ожидания чего-то, а необходима активная воспитательная работа с ним [2].

Согласно «Теории негативного воздействия общей превенции» Ансельма Фейербаха, превентивное воздействие наказания состоит в самом его устрашающем свойстве, то есть если латентный преступник или криминогенная личность испытывает «психологическое давление» от назначенного наказания или угрозы наказания, то это хороший стимул для того, чтобы удержать человека от совершения преступления [3]. Таким образом, негативные последствия наказания должны быть якобы более очевидны и ощутимы для преступника, нежели полученная им выгода от совершённого преступления. Однако эта точка зрения основана на том, что человек действует исключительно рационально и гедонистически. На деле же преступники не всегда рационально просчитывают все ходы своих действий и не принимают во внимание возможные потери. Многие деликты абсолютно не запланированы, при этом преступники хотят использовать «удачную ситуацию» или удовлетворить потребность спонтанно возникшего желания. Известно, что в США в 50–60-х гг. даже проводились исследования эффективности устрашающего воздействия смертной казни. Исследованием было выявлено, что в некоторых штатах, где смертная казнь частично назначалась, связь между смертной казнью и совершением убийств не прослеживалась вовсе. Но если даже и находятся примеры положительного воздействия наказания, преследующего цель – устрашение человека, это лишь малый процент случаев. В результате был сделан вывод, что для преступника имела значение не суровость наказания, а риск быть обнаруженным и наказанным за совершение преступления. При этом на преступников большее влияние оказывали неформальные санкции (например, со стороны семьи, круга друзей), чем формальные (предусмотренная законом угроза назначения уголовного наказания). Важно отметить, что страх перед уголовным наказанием испытывают только те лица, у которых менее выражена уверенность в действительности уголовно-правовых норм, эффективности уголовного наказания.

Хотелось бы также подчеркнуть, что в уголовном праве очень высок уровень защищаемых ценностей, а также высоки моральные планки неприятия преступного деяния, поэтому не требуется специфических средств устрашения по тяжким преступлениям. Устрашение наказанием скорее может оказывать воздействие на преступников, совершающих малозначительные преступные деяния. Однако в устрашении наказанием нуждаются те лица, у которых не особо сильно выражено восприятие действующего закона.

Проблемным вопросом остается и законодательное оформление данной проблемы: критический момент здесь состоит в том, что один человек, который подвергается наказанию, превращается в инструмент для устрашения других людей – в этом усматривается нарушение конституционного принципа уважения человеческого достоинства, несмотря на то, что логика устрашения требует максимально жестокого наказания преступника независимо от конкретного случая [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что цели общей и специальной превенции совпадают лишь частично. Конфликт целей можно проистекать из того, что декларируется тем или иным видом превенции: так, если устрашение для одних может быть полезным, то для криминогенной личности оно может иметь десоциализирующее последствие. Поэтому превалирующим является мнение о недопустимости применения общей преступной превенции к несовершеннолетним нару-

шителям, поскольку уголовное законодательство для несовершеннолетних ориентировано на воспитательную функцию наказания [5].

Попытки обосновать положительную роль назначения наказания заслуживают внимания, однако предположения о его социально-психологическом воздействии сделать эмпирическим путём довольно трудно. До сих пор не удалось убедительно доказать правомерность идеи об устрашающем воздействии наказания, основанном на его психологическом воздействии на других.

Ссылки на источники

1. [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_-_4\(32\)_unicode/11.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_-_4(32)_unicode/11.pdf)
2. Семечкин Н. Социальная психология на рубеже веков: в 2 ч. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2001.
3. Решетников Ф. М. Уголовное право буржуазных стран. Просветительно-гуманистическое направление в уголовном праве. – М., 1983
4. Криминология: учеб. для вузов / под общ. ред. А. И. Долговой. – М.: Изд-во НОРМА, 2001. – 784 с.
5. http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media71251/Tyushnyakova.pdf

Оксана Осадчая,

Master, Murmansk State Technical University, Murmansk
osadchaja.oksana@yandex.ru

Compulsory measures of educational impact on nonaged minors

Abstract. The paper reveals some problematic issues of legal regulation of compulsory educational measures applied to juveniles who committed crime.

Key words: juvenile delinquency, compulsory measures of educational influence, juvenile rehabilitation, educational measures.

References

1. [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_-_4\(32\)_unicode/11.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_-_4(32)_unicode/11.pdf) (in Russian).
2. Semechkin, N. (2001) *Social'naja psihologija na rubezhe vekov: v 2 ch.*, Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, Vladivostok (in Russian).
3. Reshetnikov, F. M. (1983) *Ugolovnoe pravo burzhuaznyh stran. Prosvetitel'no-gumanisticheskoe napravlenie v ugolovnom prave*, Moscow (in Russian).
4. Dolgova, A. I. (ed.) (2001) *Kriminologija: ucheb. dlja vuzov*, Izd-vo NORMA, Moscow (in Russian).
5. http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media71251/Tyushnyakova.pdf (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Тумановым А. А., кандидатом философских наук;
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	03.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	06.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	06.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Осадчая О. М., 2015

Воротникова Екатерина Васильевна,
магистрант ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», г. Мурманск
lefashiongons@gmail.com



Некоторые следственные действия при обнаружении и осмотре трупа

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые проблемные вопросы, касающиеся следственных действий при осмотре трупа на месте происшествия, а также представлены актуальные для изучения материалы по учитыванию параметров удара при определении степени тяжести нанесённых телесных повреждений. Предлагается активное использование и совершенствование ранее известных методов и новых средств (в том числе криминалистических) для сбора и исследования материальных следов преступления для последующего раскрытия преступления.

Ключевые слова: осмотр места происшествия, сила проникающего удара, труп.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Преступность продолжает противостоять социальному и правовому воздействию государства и правоохранительных органов на неё и всё активнее противодействует раскрытию и расследованию преступлений. В связи с этим использование лишь вербальных методов получения доказательств малоэффективно.

Следственный осмотр, или осмотр места происшествия, выступает главным действием, необходимым для осуществления поиска следов преступления и их дальнейшего изъятия и фиксирования на обследуемой местности. В свою очередь, доказательная база представляет собой не что иное, как сущность следственного осмотра. Объективно проведённый осмотр объектов и достоверная фиксация полученных результатов составляют основу любого протокола осмотра места происшествия.

Недопустимо вносить в протоколы собственные умозаключения, выдвигать версии о причинно-следственной связи событий или их последствий, поскольку это будет недостоверное изложение фактов. Поскольку следователи часто пренебрегают правилами производства осмотра и обыска, что в дальнейшем приводит к ошибкам в протоколах, необходимо заострить на этом внимание. Содержание протокола обыска регламентируется постулатами ст. 182 УПК РФ: согласно ч. 13 ст. 182 УПК РФ должно точно указываться место нахождения объекта и те обстоятельства, при которых он был найден, что зачастую отсутствует в протоколах. Необходимость последовательного изложения всех осуществляемых процессуальных действий по мере их производства также возникает при составлении протокола и должна быть осуществлена согласно ст. 166 УПК РФ.

Умалются и потенциальные возможности использования криминалистической техники в раскрытии и расследовании преступлений. Как правило, только один из трёх материальных источников информации становится объектом экспертного исследования, а результаты их исследований составляют лишь десять процентов от всей доказательной базы по уголовным делам.

Учёные-криминалисты постоянно уделяют внимание проблемам криминалистической техники, в частности совершенствованию методов и средств, применяемых при сборе и исследовании материальных следов преступления. Однако организация и правовое регулирование их использования в практике раскрытия и расследования

уголовных преступлений и технико-криминалистической подготовки субъектов этой деятельности остаются неприменимы [1].

Актуально и решение следующего вопроса: как скоро опасные для жизни человека повреждения повлекут за собой смерть? На основании состава преступления, степени нанесённого вреда личности и квалифицирующего признака применяются разные меры наказания. Однако особое внимание стоит уделить проблеме доказательства причинно-следственной связи действий, вызвавших смерть человека. В данной ситуации сложность возникает при квалифицировании ч. 4 ст. 111 – вид умышленного причинения тяжкого вреда здоровью, повлёкшего по неосторожности смерть потерпевшего. В таком случае как квалифицирующие признаки должны учитываться: 1) субъективная сторона (мотив, цель – в 4.2 ст. 105 УК РФ, тяжкий вред здоровью, смерть); 2) умысел (прямой и косвенный); 3) две формы вины, поскольку совершённое деяние может расцениваться и как убийство.

Ситуации, в которых причина смерти не находится в прямой причинно-следственной связи с нанесёнными телесными повреждениями, возникают очень часто. В таких случаях необходимо привлечение экспертов для определения ими: 1) характера повреждений; 2) их локализации и свойств; 3) вида орудия, которым нанесены повреждения; 4) механизма возникновения повреждений; 5) срока или давности нанесения повреждений; 6) тяжести нанесённого вреда. Поэтому одной из актуальнейших проблем является определение степени тяжести причинённого вреда здоровью [2].

Все признаки тяжкого вреда здоровью в тексте ст. 111, ч. 1, УК РФ не указаны, а представлены только их свойства, поэтому данная норма является бланкетной. Таким образом, вред определяется в зависимости от его тяжести и устанавливается в согласовании с медицинскими нормативно-правовыми документами. К тяжёлому ущербу будет относиться опасный для жизни вред здоровью, который может вызвать угрозу жизни или который имеет возможность окончиться гибелью человека (согласно диспозиции ч. 1 ст. 111 УК РФ, «Правилам определения степени тяжести ущерба, доставленного здоровью человека» от 17.08.2007). В связи с этим требует доработки ст. 8 УК РФ, в которой должны быть чётко объяснены нормы закреплённых правил квалификации деяния (фактическое и юридическое основания квалификации преступлений), потому как правильная классификация преступления играет главную роль при определении степени общественной опасности преступления, а также обуславливает правовые последствия реализации уголовной ответственности.

Не стоит забывать о том, что степень тяжести причинённого вреда здоровью человека должна определяться судмедэкспертом не только с учётом положений УК РФ и регламентированных правил по определению тяжести вреда здоровью, но и на базисе всех факторов уголовного дела: необходимо обратить внимание на методы причинения тяжкого ущерба и механизм применения орудия преступником. Поэтому одна из задач, которая ставится перед экспертом, – дать заключение в пределах своей компетенции по вопросам, которые могут отсутствовать в постановлении о назначении судебной экспертизы, однако которые будут иметь отношение к предмету экспертного исследования.

Нередко перед экспертом возникает проблема при определении движущей травмирующей силы удара, например, указание места приложения действия предмета, особенности ран (форма, размер, характер осаднения) только иногда позволяют судить о размерах предмета, поэтому вывод эксперта может носить предположительный характер. Для точного установления механизма возникновения травмы необходимо знать морфологические особенности повреждений, поэтому

изучение взаимосвязи между физическими параметрами удара орудия и морфологическими особенностями повреждений также может повлиять на классификацию преступления путём идентификации орудия и установления обстоятельств, при которых была нанесена травма. Произошло ли внезапное резкое сокращение мышечных групп, каковы направление травмирующей силы и форма травмирующего предмета – это определяют свойства травмирующего предмета и направление его движения. Механические травмы встречаются чаще всего: они делятся по характеру повреждения на травмы, нанесённые предметом, движущимся к человеку, находящемуся в покое или относительно небольшом движении, и травмы, полученные телом человека в движении в результате удара о неподвижный предмет; травмы, полученные от применения оружия, от производственных и бытовых орудий; полученные тупым, острым или огнестрельным орудиями и др. Экспертная идентификация практически невозможна, когда предмет не предоставлен – соотнесение следов-повреждений на теле со следами, которые оставляет предмет, невозможно.

Важным для классификации преступления можно считать и необходимость выявления функциональных изменений. Это связано с необходимостью определить, в какой степени нарушены функции того или иного органа (у живых) и в какой степени нарушение функций могло привести к летальному исходу (у мёртвых). В то же время некоторые виды насилия практически не оставляют на трупе видимых функциональных нарушений, поскольку анатомическое функциональное изменение запаздывает за реакцией организма на причинённый вред. Так, может возникнуть болевой шок, который приведет к смерти, хотя функциональных нарушений труп иметь не будет.

Для проведения экспертиз Министерством здравоохранения РФ разработан ряд правил, которые согласованы с Генеральной прокуратурой РФ, Верховным Судом РФ и Министерством внутренних дел РФ, обязательные для выполнения («Правила судебно-медицинской экспертизы трупа», «Правила судебно-медицинской экспертизы тяжести вреда здоровью», «Правила производства судебно-медицинских экспертиз по материалам уголовных и гражданских дел», «Правила производства судебно-медицинских экспертиз в медико-криминалистических отделениях лабораторий бюро судебно-медицинской экспертизы»).

Анатомические нарушения часто не диагностируются при сотрясении внутренних органов (например, головного мозга), не имеют симптомов, хотя будут оказывать тяжелое воздействие на состояние человека (например, тошнота, головокружение, потеря координации, обморок).

Функциональные нарушения могут наблюдаться при нарушении целостности тканей и органов и их частичном повреждении, ранении, внутреннем кровотечении, сдавлении, заполнении кровью внутренних полостей.

Некоторые повреждения характеризуются появлением осложнений – эмболий, инфекций, опухолей, кровотечений, которые могут стать причиной смерти уже спустя значительное время после получения травмы.

Кроме установления механизма травмы эксперт выявляет позу, в которой потерпевшему была причинена травма, и позу, которую имел нападавший на него человек. Определение позы происходит по исследованиям характера повреждений и соотнесениям их с тем или иным положением тела при защите или нападении.

Примечательно, что при исследовании повреждений живых лиц эксперт не имеет права детально осматривать их сразу после травмы, запрещается применять методы исследований, сопряжённые с сильными болевыми ощущениями или способные отрицательно повлиять на здоровье лица, методы оперативного вмешательства. Установление механизма травмы происходит позже, путём проведения

дополнительной экспертизы. Таким образом, пострадавший может не подозревать о дальнейших последствиях, которые могут повлечь за собой полученные травмы, в том числе летальный исход [3].

Если следствием установлены форма и размер орудия, эксперт должен установить признаки предмета, необходимые для идентификации. По травмирующей силе удара можно предложить классифицировать преступление по-иному, опираясь уже на полученные сведения о скорости, энергии удара и орудии, что практикуется за рубежом [4].

Существует множество исследований, интерпретирующих так или иначе природу травмирующей силы, её направления и детерминант. Особый интерес вызывают труды Г. И. Авходиева, так как в них были предприняты попытки установить признаки, позволяющие объективно оценивать края ран (получающихся вследствие колюще-режущих и тупых твердых предметов с ограниченной ударяющей поверхностью). Исследователи ставят следующие задачи: показать на практическом материале, как определить рельеф краев ран, чтобы описать или идентифицировать травмирующее орудие [5].

В работах, написанных исследователями ранее 2000 г., как правило, указывается, что для определения внутренней поверхности рельефа плоских и трубчатых оснований должны проводиться исследования не на гистологическом препарате. В свою очередь, ряд других работ освещает применение такого прибора, как стереомикроскоп, нужного для изучения характера краев осаднения, излома и обнаружения трещин или растрескивания.

Существует также отдельный метод, так называемая сравнительная дифференциально-диагностическая процедура по формуле Байеса, благодаря которой была подтверждена гипотеза, что повреждения на разных участках тела могут иметь отличительные морфологические и метрические данные. Таким образом, был сделан немаловажный вывод: при практических исследованиях разных участков кожного покрова выявление на коже свойств конструкций будет различным.

Экспертные возможности в идентификации орудия травмы при исследовании колото-резаных повреждений одежды и сравнительного анализа на соотношение повреждений одежды и, соответственно, ран за рубежом появились раньше. Так, один из экспериментов по исследованию механизма образования повреждений был поставлен при помощи использования оборудования кабинета физики (маятник, маятниковый копр, пружинный динамометр).

Экспериментальные работы В. Вебера и У. Милза также представляют интерес с точки зрения анализа скорости и энергии удара острыми орудиями: экспериментальным путём были получены данные, согласно которым скорость удара у мужчин колеблется от 5,1 м/с до 10,4 м/с (35,3 Дж), а у женщин от 3,68 м/с до 6,2 м/с (17,7 Дж) [6].

Различные эксперименты были проведены исследователями А. Амингом, Р. Читари для того, чтобы выяснить, как сила нанесенного удара влияет на глубину и ширину раны и какова проникающая сила удара [7].

Интерес представляют и работы С. Миллера и М. Джоунза, в которых была отмечена другая важная мысль: скорость при нанесении длинных ударов в плечевом суставе, оказывается, выше, чем при коротких ударах в локтевом суставе. Это дало возможность учёным сделать следующий вывод: способ нанесения удара напрямую связан с энергией удара – например, при ударе снизу кинетическая энергия может достигать 64 Дж, а при ударе сверху – 115 Дж [8].

Многие российские исследователи, проанализировав указанные факторы, вывели некоторые закономерности. 1. При нанесении повреждений острым орудием в мягкие ткани наибольшее усилие будет затрачиваться на повреждение кожи. 2. Для

нанесения удара потребуются усилие на рукоятке в пределах от 1 до 20 кг, что, безусловно, крайне затрудняет определение свойств травмирующего предмета. 3. Чем выше острота концевой части клинка, тем меньше физической силы потребуется приложить [9]. 4. Количество затрачиваемой энергии при нанесении удара возрастает, если на жертве одежда из прочного и уплотненного материала.

Однако стоит заметить, что все имеющиеся сведения об энергии, скорости и силе удара острыми орудиями были получены экспериментальным путем, не рассматриваются в сопоставлении физических параметров с морфологическим характером повреждений, а ведь зарубежные и отечественные исследователи неоднократно указывают на эту взаимосвязь в своих работах. Так, например, ряд ученых подчеркивает в своих работах эту связь между физическими параметрами нанесения удара орудием и установлением обстоятельств нанесения травмы [10].

Таким образом, в заключение хотелось бы ещё раз отметить, что стоит обращать внимание на ту роль, которую в экспертизе играет исследование повреждений одежды экспертами. Так, например, экспертиза колото-резаных повреждений проводится без учета повреждений на теле человека, что ведёт к неполноте трасологического исследования, а затем – к неправильному формулированию выводов или принятию решений.

Эксперт может и должен нести ответственность за принятые им решения согласно УК РФ, сознательное игнорирование или умалчивание при исследовании фактов: неправильная оценка или заведомо неверные действия в методике исследования объектов ведут к заведомо ложному экспертному заключению [11].

Ссылки на источники

1. Волинский В. А. Криминалистическая техника: наука – техника – общество – человек. – М.: ЮНИТИ- ДАНА, 2000.
2. Мазуренко М. Д., Беликов В. К. Судебно-медицинская диагностика прижизненности и давности механических повреждений: письмо Главного судебно-медицинского эксперта МЗ РСФСР от 25.06.1990 г. № 101-04. – М.: Минздрав РСФСР, 1990
3. Судебно-медицинская травматология: руководство / под ред. А. П. Громова, В. Г. Науменко. – М.: Медицина, 1977.
4. O'Callaghan P. T., Jones M. D., James D. S., Holt C. A., Nokes L. D. Dynamics of stab wounds: force required for penetration of various cadaveric human tissues // Forensic Sciences International. – 1999. – Vol. 104. – № 2–3. – P. 173–178.
5. www.fesmu.ru/dmj/20121/2012128.aspx
6. Weber W., Milz U. Dynamik manueller Stichversuche // Z.Rechtsmed. – 1975. – S. 285–292; Weber W., Milz U. Auftreffgeschwindigkeiten manueller Stichversuche // Z. Rechtsmed. – 1974. – S. 267–271.
7. Aming A., Chitaree R. Physical analysis of damaged tissue simulant covered with textiles made by sharp knife stabbing // Thai Journal of Physics. – 2010. – Series 6.
8. Miller S. A., Jones M. D. Kinematics of four methods of stabbing: a preliminary study // Forensic Science International. – Vol. 82. – Issue 2. – P.183–190.
9. Житков В. С. Основы техники судебно-медицинского исследования трупов: практ. пособие. – Южно-Сахалинск: Дальневосточное кн. изд-во, 1969. – 176 с.
10. O'Callaghan P.T., Jones M.D., James D.S., Leadbeater S., Holt C.A., Nokes L.D. Op. cit.
11. Нуркаева Т. Н. Некоторые проблемы классификации убийства, совершённого с отягчающими обстоятельствами // Российский судья. – 2004. – № 7. – С. 27–28.

Ekaterina Vorotnikova,

Master student, Murmansk State Technical University, Murmansk

lefashiongons@gmail.com

Some documentation efforts of crime scene and external examination of cadaver

Abstract. The paper discusses some problematic issues dealing with investigations during cadaver examination at crime scene as well as provides urgent for the study materials that can be used in determining the degree of bodily harm including strike parameters. It's supposed to put into practice new approaches and forensic resources to collect and inquiry material traces on crime scene for succeeding crime detection.

Key words: inspection of crime scene, force magnitude for penetration, cadaver.

References

1. Volynskij, V. A. (2000) *Kriminalisticheskaja texnika: nauka – texnika – obshchestvo – chelovek*, JuNITI-DANA, Moscow (in Russian).
2. Mazypenko, M. D. & Belikov, V. K. (1990) *Cydebno-medicinckaja diagnoctika ppizhiznennosti i davnocti mexanicheckix povpezhdenij: pic'mo Glavnogo cydebno-medicinckogo jekcpepta MZ PCFCP ot 25.06.1990 g. № 101-04*, Minzdpav PCFCP, Moscow (in Russian).
3. Gromov, A. P. & Naymenko, V. G. (eds.) (1977) *Cydebno-medicinckaja tpavmatologija: rykovodctvo Medicina*, Moscow (in Russian).
4. O'Callaghan, P. T., Jones, M. D., James, D. S., Holt, C. A. & Nokes, L. D. (1999) "Dynamics of stab wounds: force required for penetration of various cadaveric human tissues", *Forensic Sciences International*, vol. 104, № 2–3, pp. 173–178 (in English).
5. www.fesmu.ru/dmj/20121/2012128.aspx
6. Weber, W. & Milz, U. (1975) "Dynamik manueller Stichversuche", *Z. Rechtsmed*, S. 285–292; Weber, W. & Milz, U. (1974) "Aufreffgeschwindigkeiten manueller Stichversuche", *Z. Rechtsmed*, S. 267–271 (in German).
7. Aming, A. & Chitaree, R. (2010) "Physical analysis of damaged tissue simulant covered with textiles made by sharp knife stabbing", *Thai Journal of Physics*, Series 6 (in English).
8. Miller, S. A. & Jones, M. D. "Kinematics of four methods of stabbing: a preliminary study", *Forensic Science International*, Vol. 82, Issue 2, pp.183–190 (in English).
9. Zhitkov, V. S. (1969) *Osnovy tehniky sudebno-medicinskogo issledovanija trupov: prakt. posobie*, Dal'nevostochnoe kn. izd-vo, Juzhno-Sahalinsk, 176 p. (in Russian).
10. O'Callaghan, P. T., Jones, M. D., James, D. S., Holt, C. A. & Nokes, L. D. (1999) Op. cit.
11. Нуркаева, Т. Н. (2004) "Некоторые проблемы классификации убийства, совершённого с отягчающими обстоятельствами", *Российский судья*, № 7, pp. 27–28 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	03.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	06.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	06.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
 © Воротникова Е. В., 2015

Черноярова Ольга Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары
Chernoyarovaoa@mail.ru



Обучение плаванию в условиях реабилитации детей с ограниченными возможностями

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения плаванию детей с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра. Выделены этапы обучения плаванию, и представлен анализ результатов педагогического эксперимента.

Ключевые слова: реабилитация, обучение плаванию детей, дети с ограниченными возможностями.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Проблема реабилитации детей с ограниченными возможностями остается одной из важных проблем современного общества. В настоящее время в Российской Федерации существенно возросло количество детей-инвалидов. По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации, около 1,5 миллиона детей имеют диагноз детский церебральный паралич (ДЦП).

Согласно клиническим исследованиям, у детей с различной степенью заболеваний наблюдается не только нарушение мышечного движения, но и речевых и психических функций. Это, в свою очередь, значительно усложняет процессы обучения, воспитания и социализации детей и является одной из распространенных причин детской инвалидности.

Вопросам реабилитации детей с ограниченными возможностями в нашей стране уделяется особое внимание. Об этом свидетельствуют принятые за последние годы законы и проекты, а разработанная и успешно реализуемая государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» [1] нашла свое отражение во многих учебно-образовательных и учебно-спортивных учреждениях. Однако в данной программе вопросам реабилитации детей и подростков уделено незначительное внимание, в целом акцент сделан на спортивной подготовке детей-инвалидов.

В последние годы в медицинской, психолого-педагогической литературе изучению клинических заболеваний детей и подростков посвящено значительное количество исследований.

Исследования А. И. Репиной [2] посвящены процессу формирования двигательных и социальных навыков у детей с церебральным параличом средствами адаптивной физической культуры.

Исследования развития координационных способностей и психических функций у детей с легкой степенью умственной отсталости нашли отражение в трудах В. А. Ванюшина и И. А. Третьяковой [3].

В связи с этим решение проблемы реабилитации детей и подростков в условиях реабилитационного центра является актуальным.

Цель деятельности реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями – оказание детям и подросткам с ограниченными возможностями квали-

фицированной медико-социальной, психолого-социальной и социально-педагогической помощи, обеспечение условий для максимально полной и своевременной социальной адаптации их к жизни в обществе, семье, к обучению и труду.

Основными задачами Центра являются:

- выявление в республике детей и подростков с ограниченными возможностями, проживающих в семьях, создание компьютеризированной базы данных о таких детях и подростках;
- изучение совместно с консультативно-диагностическими службами систем здравоохранения и образования причин и сроков наступления инвалидности ребенка или подростка, определение исходного уровня здоровья и психики ребенка, прогнозирование восстановления нарушенных функций (реабилитационного потенциала);
- разработка на основании типовых базовых программ индивидуальной программы реабилитации и реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями;
- обеспечение реализации указанных программ и координация в этих целях совместных действий медицинских, образовательных, социальных, физкультурно-оздоровительных, спортивных и иных учреждений, способствующих реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями;
- оказание помощи семьям, воспитывающим детей и подростков с отклонениями в развитии, в их социальной реабилитации, проведение реабилитационных мероприятий в домашних условиях;
- проведение социально-реабилитационной работы с родителями детей, имеющих отклонения в умственном или физическом развитии;
- повышение квалификации сотрудников по вопросам детской и подростковой реабилитологии.

Одним из методов успешной реабилитации детей и подростков остается водолечение (гидромассажные, вихревые, жемчужные ванны и лечебное плавание в бассейне). Плавание как совокупность физических упражнений имеет специфические особенности.

Первая особенность состоит в том, что пловец выполняет движения в условиях водной среды, в где тело находится во взвешенном состоянии, то есть не имеет твердой опоры. Такое положение тела в воде увеличивает двигательные возможности человека и способствует их дальнейшему развитию. Это происходит за счет увеличения подвижности частей тела в условиях водной среды, что, в свою очередь, содействует развитию отдельных органов и систем организма.

Второй особенностью является относительная невесомость тела в условиях водной среды. Вес тела человека уравнивается подъёмной силой воды. Невесомость тела в воде разгружает опорную систему и способствует правильному физическому развитию человека. Во время плавания человек находится в условиях частичной невесомости и в горизонтальном положении, поэтому позвоночник временно освобождается от обычных гравитационных нагрузок. При погружении тела в воду сила гравитации и сила выталкивания уравниваются.

Третьей характерной особенностью плавания является горизонтальное положение тела. Работа ряда внутренних органов (сердца, печени, почек) при таком положении тела во время циклических движений значительно облегчается.

По степени воздействия на организм плавание также занимает особое место среди различных видов физических упражнений.

Работа дыхательного аппарата у пловца происходит в своеобразных условиях. Так, при вдохе пловцу приходится преодолевать давление воды, которое сжимает грудную клетку и препятствует поднятию ребер и опусканию диафрагмы (давление

воды на верхнюю часть туловища приблизительно 30 кг/см²). А при выдохе пловец испытывает сопротивление воды, причём чем больше скорость, тем больше сопротивление. Все это способствует тому, что плавание особенно хорошо развивает дыхательную мускулатуру, подвижность грудной клетки и жизненную емкость легких.

Плавание также улучшает вентиляцию легких, совершенствует навык глубокого и ритмичного дыхания. В свою очередь, правильный ритм дыхания с коротким вдохом и длинным выдохом облегчает выполнение любых других физических упражнений (ходьба, бег, прыжки и т. д.).

Деятельность сердечно-сосудистой системы (ССС) пловца находится в более выгодных условиях. Как считает Б. Н. Никитский [4], работе сердца пловца при максимальном напряжении помогают такие факторы: давление воды на всю поверхность тела, его горизонтальное положение, динамическая работа больших групп мышц.

В первом случае вода способствует движению венозной крови от периферии к сердцу и облегчает присасывающую функцию грудной клетки. Обычно минутный объём сердца (объём крови, выбрасываемой сердцем в аорту в минуту) в покое составляет 3,5–5 литров крови, у хорошо тренированного пловца минутный объём сердца при максимальных напряжениях может достигнуть 35–40 литров в минуту. Повышение минутного объёма происходит за счёт увеличения систолического объёма и учащения сердечных сокращений.

Во втором случае работа сердца облегчается в связи с отсутствием необходимости преодолевать при движении собственный вес тела и затрачивать на это дополнительные усилия.

В третьем случае работе сердца помогает мышечный «насос».

Расход энергии при плавании в 3–4 раза больше, чем при ходьбе с той же скоростью. Энергетические затраты организма пловца зависят не только от скорости и его тренированности, но и от температуры воды. В силу повышенной отдачи тепла организмом в холодной воде уже одно пребывание в ней, без совершения активных движений, приводит к значительному усилению обмена веществ. Потребление кислорода возрастает при этом на 30–55%. Это объясняется прежде всего тем, что при одной и той же температуре воздуха и воды организм человека отдаёт в воде тепла в 4 раза больше, чем в воздухе.

Плавание оказывает положительное влияние на состояние центральной нервной системы (ЦНС): устраняется излишняя возбудимость и раздражительность, воспитывается уверенность в своих силах. Постоянная температура воды и однообразные циклические движения оказывают успокаивающее воздействие на нервную систему человека. Занятия плаванием делают человека более спокойным, обеспечивают крепкий сон.

Доказано, что занятия плаванием закаляют организм человека. Частая смена температуры воды и воздуха вырабатывает защитную реакцию организма. В результате этого повышается сопротивляемость организма к простудным заболеваниям.

Плавание обеспечивает хорошее гармоничное развитие мышечной системы и увеличение силовых показателей мышц. Это происходит, как правило, лишь тогда, когда занятия в воде чередуются с занятиями на суше. Считается, что пловцы физически наиболее гармонично развиты по сравнению с представителями других видов спорта, так как у них происходит симметричное развитие обеих половин тела.

Таким образом, занятия лечебным плаванием являются мощным средством оздоровления детей, развивают правильное глубокое дыхание, снимают повышенный мышечный тонус, улучшают движения в тугоподвижных суставах, препятствуют развитию контрактур.

У детей с двигательными нарушениями при ДЦП плавание стимулирует цепные установочные выпрямительные рефлексy и подавляет патологические тонические рефлексy.

Анализ научной и методической литературы показывает, что в России в настоящее время насчитывается более 200 различных методик начального обучения плаванию. Однако каждая из них основывается на одной из трех систем начального обучения плаванию: одновременной, параллельной, параллельно-последовательной.

Одновременная система обучения, предложенная Г. Ф. Полевым [5] в 1964 г., включает методику одновременного обучения основным элементам техники плавания. В своём исследовании Г. Ф. Полевой приходит к выводу о том, что обучение общей согласованности движений в способах плавания идёт намного эффективнее, если выделить основные элементы техники.

Так, при обучении плаванию способу кроль на груди, как полагает ученый, основным элементом техники данного способа является движение руками в тании с дыханием.

При обучении плаванию способом брасс основной элемент техники – движение ногами с дыханием.

При обучении плаванию способом баттерфляй (дельфин) основным элементом техники, по мнению автора, является волнообразное движение туловищем и ногами.

Параллельная система начального обучения плаванию была разработана С. В. Ильиным [6] в 1957 г. Автор предложил методику обучения для не умеющих плавать спортивными способами плавания, которая включала три этапа:

1-й этап: освоение воды не связано с техникой спортивного плавания.

2-й этап: освоение движений ногами и руками всеми спортивными способами поочередно после преодоления отрезков 15–20 метров.

3-й этап: совершенствование в избранном способе.

Обучение детей плаванию начинается с освоения способа кроль на груди, затем переходят к кролю на спине и брассу. К концу этапа начального обучения на 33–41 занятиях занимающиеся осваивают все спортивные способы плавания.

Таким образом, параллельная система обучения плаванию, предложенная С. В. Ильиным, показывает, что в изучении техники спортивных способов плавания последовательность не имеет никакого значения. Каждый способ осваивается лучше и быстрее на базе ранее изученного способа.

Параллельно-последовательная система обучения плаванию, разработанная Н.Ж. Булгаковой [7] в 1954 г., раскрывает особенности методики обучения плаванию детей младшего школьного возраста (7–10 лет). Автор считает, что обучение детей плаванию необходимо начинать с подготовительных упражнений по освоению воды. Эти упражнения должны выполняться в строгой последовательности:

- 1) упражнения с элементарными движениями рук, ног (бег, ходьба, прыжки);
- 2) упражнения на погружение;
- 3) упражнения на дыхание;
- 4) упражнения на всплывание и лежание;
- 5) упражнения на скольжение.

После того как дети освоили группу подготовительных упражнений, Н. Ж. Булгакова предлагает начинать обучение способу кроль на груди и кроль на спине, при этом идёт параллельное обучение технике движению ногами. Затем автор рекомендует перейти к брассу или баттерфляю (дельфину), не упрощая их техники, не используя облегченные способы плавания.

Стоит отметить, что специфика параллельно-последовательной системы заключается в том, что новички знакомятся с техникой спортивных способов плавания сна-

чала на суше, и только после того как дети полностью освоили имитационные и подводные упражнения в зале, они переходят к выполнению подготовительных упражнений в воде.

Таким образом, теоретические исследования и практика работы в реабилитационном центре показывают, что традиционные системы обучения плаванию: одновременная, параллельная и параллельно-последовательная – направлены преимущественно на освоение техники спортивных способов плавания, при этом весьма затруднительным является процесс обучения плаванию детей-инвалидов в целом и формирования у них навыка плавания в частности.

Вместе с тем возникает противоречие между практической значимостью проблемы обучения плаванию детей с ограниченными возможностями и отсутствием научно-методической базы для ее реализации в условиях реабилитационного центра.

Данное противоречие определило проблему нашего исследования: каковы содержание, формы, методы и средства лечебного плавания для детей и подростков в условиях реабилитационного центра?

Решение данной проблемы и составило цель нашего исследования.

В исследовании были использованы методы: анализ психолого-педагогической, медицинской литературы, изучение и обобщение педагогического опыта работы, метод наблюдения, методы опроса (беседа и анкетирование), педагогический эксперимент, методы статистической обработки данных исследования.

Исследование проводилось в период 2011–2014 г. в БУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» Минздравсоцразвития Чувашии.

За указанный период в 2011 г. бассейн посетило 407 детей, проведено 2227 занятий, в 2012 г. – 333 ребенка, и было проведено 1613 занятий, в 2013 г. в бассейне прошли курс 372 ребенка, проведено 1770 занятий, в 2014 г. – 435 детей, проведено 2390 занятий.

Возраст детей от 2 до 18 лет. Каждый ребенок прошел курс реабилитации в бассейне.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы нами было проведено обследование детей. Далее мы разработали программу курса обучения, которая включала четыре основных этапа.

В зависимости от степени тяжести заболеваний детей нами были составлены комплексы упражнений в воде, основу которых составили ключевые элементы техники спортивных способов плавания и техники прикладного плавания (ныряние).

На первом этапе обучения плаванию выполнялись прямолинейная, вертикальная ходьба, прыжки, бег.

Большое внимание на данном этапе уделялось упражнениям на дыхание (взрывное и непрерывное), упражнениям на лежание на груди и на спине с использованием нарукавников; упражнениям на скольжение на груди и на спине с использованием нарукавников (из и. п. толчком ног от дна бассейна).

На втором этапе обучения плаванию детей с ограниченными возможностями выполнялись движения ногами кролем на груди и на спине с помощью ласт с использованием надувных кругов, нарукавников и плавательной доски.

Также особое внимание на данном этапе уделялось согласованию движений ногами с дыханием (короткий вдох и длинный выдох) кролем на груди и на спине.

Третий этап был направлен на обучение согласованию движений руками с дыханием кролем на груди (упражнение на «сцепление с доской», дыхание вперед, в сторону). На данном этапе также большое внимание уделялось плаванию на спине в

нарукавниках и без них, как с поочередной работой руками, так и с одновременной.

Четвертый этап включал в себя формирование навыков ныряния в глубину и глубину с доставанием различных игрушек со дна бассейна. На данном этапе изучалось согласование движений руками с дыханием способом брасс.

После каждого занятия дети посещали сауну, температура в сауне составляла 80–850 °С, а находились они там не более 10 минут. Далее дети снова заходили в бассейн на 2–3 минуты. В практике это называется «закаливающий эффект» и «гимнастика сосудов».

Обязательным условием при проведении занятий по лечебному плаванию является присутствие родителей в бассейне. При легкой степени тяжести заболевания детей родители находятся на бортике бассейна, при тяжелой степени – непосредственно в воде.

Также программа курса лечебного плавания предусматривает оказание коррекционно-методической помощи родителям, в частности беседы:

- о технике безопасности поведения на воде;
- оздоровительном эффекте лечебного плавания;
- технике выполнения пассивных и активных движений в воде с акцентом на

дыхание;

а также индивидуальные консультации родителей ребенка.

Анализируя результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы (с октября 2011 по октябрь 2012 г.), мы пришли к выводу, что только целенаправленная и специально организованная работа по обучению плаванию детей с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра количественно повысит уровень двигательной подготовленности и качественно разнообразит их двигательную сферу благодаря сформированному навыку плавания.

В ходе формирующего этапа (с октября 2013 по декабрь 2014 г.) опытно-экспериментальной работы состоялась апробация скорректированного нами содержания, форм, методов и средств проведения занятий по лечебному плаванию с детьми с ограниченными возможностями.

В ходе занятий лечебным плаванием по предложенной методике у значительного количества детей (92%) с различными формами заболеваний сформировался навык плавания, а у 84% детей повысился уровень двигательных возможностей.

Также стоит отметить, что благодаря посещению детьми сауны с последующим окунанием в бассейн значительно понизился уровень простудных заболеваний гриппом и острых респираторных вирусных инфекций (ОРВИ).

Можно с уверенностью отметить, что во время курса реабилитации и адаптации у детей произошли значительные улучшения регуляции управления движениями, самоконтроля поведения, навыков взаимодействия не только с родителями, но и с инструктором.

Таким образом, данное исследование не исчерпывает всей проблемы обучения плаванию детей с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра, а представляет лишь одну из методик по формированию навыка плавания для данной категории детей и подростков.

Ссылки на источники

1. Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2015 годы – от 17 марта 2011 г. – № 175».
2. Репина А. И. Формирование двигательных и социальных навыков у детей с церебральным параличом средствами адаптивной физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 2. – С. 45–49.
3. Ванюшин В. А., Третьякова И. А. Исследование развития координационных способностей и

психических функций у детей с легкой степенью умственной отсталости // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 2. – С. 40–44.

4. Никитский Б. Н. Плавание: учеб. – М.: Просвещение, 1981. – 304 с.
5. Полевой Г. Ф. Методика одновременного обучения основным элементам техники плавания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1964. – 23 с.
6. Ильин С. В. Методика обучения не умеющих плавать спортивными способами плавания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1957. – 23 с.
7. Булгакова Н. Ж. Обучение плаванию детей младшего школьного возраста (7–10 лет): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1954. – 14 с.

Olga Chernoyarova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Sports and Physical Training, Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary
Chernoyarovaoa@mail.ru

Swimming training in rehabilitation of disabled children

Abstract. The paper deals with issues related to swimming training of children with disabilities in rehabilitation center. The author describes training stages and pedagogical experimental results.

Key words: rehabilitation, swimming training of children, children with disabilities.

References

1. State program of the Russian Federation "Accessible environment" for 2011-2015, from March 17, 2011 – № 175 (in Russian).
2. Repin, A. I. (2011) "Formation of motor and social skills in children with cerebral palsy by means of adaptive physical culture", *Theory and practice of physical culture*, № 2, pp. 45-49 (in Russian).
3. Vanyushin, V. A. & Tretyakova, I. A. (2011) "Study of the development of coordination abilities and mental functions in children with mild mental retardation", *Theory and practice of physical culture*, № 2, pp. 40-44 (in Russian).
4. Nikitskij ,B. N. (1981) *Swimming*, Education, Moscow, 304 p. (in Russian).
5. Field, G. F. (1964) *The simultaneous method of teaching the basic elements of swimming techniques*: author. dis. ... candidate ped. Sciences, Moscow, 23 p. (in Russian).
6. Il'in, S. V. (1957) *Methods of teaching non-swimmers sports methods of navigation*: author. dis. ... candidate ped. Science, Leningrad, 23 p. (in Russian).
7. Bulgakov, N. W. (1954) *Teaching swimming to children of primary school age (7-10 years)*: author. dis. ... candidate ped. Sciences, Moscow, 14 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	10.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	13.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	13.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Черноярова О. А., 2015

Микитенко Иванна Александровна,
магистрант ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», г. Мурманск
ivanni@list.ru



Проблемы установления невменяемости в ходе проведения экспертного исследования

Аннотация. В работе исследуются уголовные и уголовно-процессуальные нормы о назначении судебно-психиатрической экспертизы и возможных выводов, которые делают эксперты в своем заключении, порядке определения вменяемости и невменяемости субъекта, совершившего преступления, проблемы в данной области, проблемы вынесения следственными и судебными органами решений на основании заключений экспертов.

Ключевые слова: судебно-психиатрическая экспертиза, комплексная судебно-психиатрическая экспертиза, экспертное заключение, психическое расстройство, вменяемость, невменяемость, ограниченная вменяемость, неболезненные психические состояния.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Реализация в практической деятельности уголовных норм об институте невменяемости в современный период не лишена проблем. Появляющиеся при этом сложности мешают в полной мере исполнению конституционных и процессуальных прав участников уголовного процесса, а также объективному, всестороннему и проведенному в полном объеме расследованию уголовных дел, принятию правоохранительными органами некоторых профилактических мер, направленных на предотвращение общественно опасных деяний.

Действующее уголовно-процессуальное законодательство в ст. 196 УПК РФ [1] устанавливает обязанность для лица, проводящего предварительное расследование, назначить в отношении субъекта, совершившего общественно опасное правонарушение и состоящего на учете у врача-психиатра, судебно-психиатрическую экспертизу для установления способности данного субъекта осознавать значение своих действий в ходе совершения преступления.

Признать лицо вменяемым или невменяемым может только суд. Как указывает А. Я. Берш, «подлинно научное понимание невменяемости определяет правильный подход судей к этой сложной проблеме в целом и к разрешению конкретных дел о применении принудительных мер медицинского характера» [2].

Проблемы в данной области появляются с момента возникновения необходимости назначить судебно-психиатрическую экспертизу. Как отметил в своем исследовании В. А. Тепляков, изучавший практическую деятельность следователей в Липецкой области, «в ряде случаев вопросы в постановлении о назначении комплексной психолого-психиатрической судебной экспертизы (ранее назначались психиатрические судебные экспертизы) вообще не раскрывают содержание медицинского критерия, наличие которого необходимо в дальнейшем для решения судом вопроса о невменяемости лица» [3].

Однако в практической деятельности следователь и дознаватель, назначая судебно-психиатрическую экспертизу, ожидают получить от эксперта ответы на вопросы: страдал ли субъект в момент совершения преступления и в настоящее время ка-

ким-либо психическим заболеванием? То, что ответы на вопросы о том, в каком состоянии, вменяемом или невменяемом, находился субъект при совершении преступления, даются не экспертом, а судом, органом расследования не принимается во внимание.

От экспертов, которым на исследование поступила данная экспертиза, фактически орган расследования желает получить указание на «вменяемость» и «невменяемость». При получении заключений, в которых отсутствовали данные термины, орган расследования в некоторых случаях требует непосредственного ответа на вопрос, является ли вменяемым данный субъект или нет. Кроме того, в некоторых случаях дело не всегда ограничивается допросом эксперта для выяснения данного факта. Иногда, не найдя в экспертном заключении терминов «вменяемость» и «невменяемость», органом расследования назначалась дополнительная и даже повторная экспертиза.

Перед экспертами, проводившими судебно-психиатрическое исследование, возникала проблема взаимодействия с органом расследования законным образом, с обоснованием собственной позиции законными средствами, либо возврата к практике, существовавшей до введения в действие УК РФ [4], в то время «вывод о вменяемости субъекта имел следующие способы выражения – “вменяем” или “невменяем”. Других вариантов или хотя бы критериев в рамках одного из указанных вариантов действовавший в то время УК РСФСР не предусматривал» [5].

Положение существенно поменялось после вступления в силу с 1 января 1997 г. Уголовного кодекса Российской Федерации, в котором появилась беспрецедентная для российского уголовного законодательства ст. 22, предусматривающая уголовную ответственность лиц с психическим расстройством, которое не исключает вменяемости. Новшество стали обширно определять «ограниченной вменяемостью». Данного названия в уголовном законодательстве не имеется, поэтому использовать его в официальных документах, а также в заключениях экспертов недопустимо. Отсюда и вариант вывода эксперта – «надлежит считать ограниченно вменяемым» – также отпадает.

Второй законодательной новеллой, неизвестной УК РСФСР 1960 г. [6], считается вопрос о неболезненных состояниях различного психического недоразвития (указанного в Законе «отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством»), с присутствием которого у лица, не достигшего совершеннолетия, ч. 3 ст. 20 УК РФ соединяет возможность освобождения от ответственности за совершение преступления. Кроме того, как психические расстройства, не исключающие вменяемости (ст. 22 УК), так и неболезненные различные состояния психического недоразвития (ч. 3 ст. 20 УК) не дают возможность субъекту «в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими».

В данных условиях привычный вывод экспертов после проведения исследования «необходимо считать вменяемым» допустимо стал включать уже не один, как ранее, а несколько вариантов различных психических состояний:

- 1) совершенное отсутствие каких-либо болезненных расстройств или выявленных неболезненных отклонений;
- 2) выявленные болезненные психические расстройства, которые предусмотрены ст. 22 УК;
- 3) выявленные состояния неболезненного отставания непосредственно в психическом развитии лица, не достигшего совершеннолетия, предусмотренные ч. 3 ст. 20 УК.

Понятно, что в настоящее время, в отличие от времени действия УК РСФСР 1960 г., который не знал подобных градаций в рамках вменяемости, вывод эксперта

«необходимо считать вменяемым» теряет прошлую определенность и требует уточнений. Приняв во внимание указанное обстоятельство, множество экспертов, являющихся специалистами в области психиатрии, решили отказаться от употребления понятий «вменяемость» и «невменяемость» и ограничиться в собственных экспертных заключениях медицинским, вернее, клиническим, а также судебно-психиатрическим установлением психического состояния испытуемого.

В итоге в настоящее время указываются примерно такие варианты судебно-психиатрических выводов экспертов в пределах вменяемости и невменяемости.

1. У испытуемого не обнаружено болезненных психических расстройств (либо выявленные расстройства крайне незначительны для определенного вывода). При данном варианте заключения эксперта все последующие вопросы, заданные эксперту-психиатру, машинально отпадают, так как психиатр не занимается диагностированием психических состояний субъекта в рамках медицинской нормы. Их обнаружением занимается эксперт-психолог.

2. При обнаружении у испытуемого в период совершения инкриминируемого ему общественно опасного деяния юридически релевантного особенного болезненного психического расстройства эксперты-психиатры определяют тяжесть данного расстройства, руководствуясь положениями ст. 21 и 22 УК. Таким образом, здесь вероятны два варианта вывода эксперта:

а) испытуемый страдает психическим расстройством, в результате которого испытуемый во время совершения инкриминируемого ему общественно опасного деяния не мог полностью осознавать действительный характер и общественную опасность собственных преступных действий (бездействия) либо руководить ими;

б) испытуемый страдает определенным психическим расстройством, в результате которого он в период совершения инкриминируемого ему общественно опасного деяния не мог полностью осознавать фактический характер и общественную опасность собственных действий (бездействия) либо руководить ими (ст. 21 УК). Кроме того, эксперты принимают во внимание также характер психического расстройства согласно формулировкам медицинского критерия невменяемости в виде хронического психического расстройства; временного психического расстройства; другого болезненного состояния психики испытуемого.

3. Если в ходе исследования установлено, что у испытуемого отсутствует болезненное психическое расстройство, экспертом-психологом в рамках проводимой комплексной психолого-психиатрической экспертизы, судебно-психологической экспертизы, которая проводится после судебно-психиатрической экспертизы, может быть обнаружено наличие неболезненных патологий в психической области испытуемого, например, уже указанное ранее состояние определенного неболезненного отставания психического развития несовершеннолетнего (ч. 3 ст. 20 УК). В данном случае вывод эксперта-психолога будет таким: у испытуемого выявлено не связанное с психическим расстройством определенное отставание в психическом развитии, из-за которого субъект в период совершения инкриминируемого общественно опасного деяния не мог полностью осознавать фактический характер и общественную опасность собственных действий (бездействия) либо руководить ими (ч. 3 ст. 20 УК).

Понятия «вменяемость» и «невменяемость» в заключении эксперта ни в одном из указанных вариантов не могут быть указаны. Отказавшись от их упоминания, эксперты заняли верную позицию, которую уже длительное время убедительно обосновали в собственных трудах правоведа и которая дает возможность экспертам оставаться в границах собственных специальных познаний.

Правильным в сложившихся ситуациях представляется верное истолкование органом расследования отдельных экспертных заключений для исключения процессуальных ошибок.

Экспертный вывод о наличии у субъекта психического расстройства, который определен в ст. 22 УК РФ, сопровождаемый выражением «следует считать вменяемым», имеет противоречие. По данному мнению, если субъект является вменяемым, то он обязательно должен быть способен «в полной мере» понимать значение своих действий и руководить ими. Данное мнение представляется ошибочным, так как наименование ст. 22 УК РФ – Уголовная ответственность лиц с психическим расстройством, не исключающим вменяемости, а также ее текст, который начинается со слов: «Вменяемое лицо, которое во время совершения преступления в силу психического расстройства не могло в полной мере осознавать», ясно указывают, что эта статья УК РФ определяет действия с лицами, находящимися в границах вменяемости. «Ограниченная вменяемость» выступает как вариант вменяемости, но, в соответствии с положениями УК РФ, не «золотой серединой» между вменяемостью и невменяемостью.

При указании в резолютивной части экспертного заключения вывода о том, что у исследуемого субъекта выявлено неболезненное отставание в психическом развитии, которое не связано с психическим расстройством, согласно ч. 3 ст. 20 УК РФ, в той ситуации, когда экспертами применяется термин «вменяемость», они выходят за границы собственной компетенции, ставя орган расследования в трудное положение.

Например, в ходе проведения комплексной судебно-психиатрической экспертизы вначале эксперты отвергают присутствие болезненного расстройства у испытуемого и указывают в тексте заключения, что субъекта необходимо считать вменяемым. После этого психолог, который обнаружил неболезненное состояние, отвечающее критериям ч. 3 ст. 20 УК РФ, в том же заключении делает вывод о нарушении способности субъекта к осмыслению и руководству собственными действиями.

Процесс рассуждений лиц, усматривающих в этом противоречие, следующий. Психиатрами выносится заключение о вменяемости субъекта, они утверждают, что испытуемый в полной мере осознавал, что он совершал, и в полной мере руководил своими действиями при совершении общественно опасного деяния. Вывод же психолога сводится к тому, что способность субъекта к осознанно-волевому урегулированию собственного поведения в момент совершения общественно опасного деяния была нарушена. Следовательно, вывод психиатра противоречит выводу психолога.

Обнаружив указанное обстоятельство, орган расследования допрашивает экспертов, проводивших комплексное исследование (психиатра и психолога), для устранения, по его мнению, противоречия, задавая вопрос о том, мог или нет испытуемый в полной мере осознавать свои действия; мог или нет он в полной мере руководить собственными поступками.

В то же время вывод об имеющихся противоречиях в экспертном заключении сделан на недоразумении, так как противоречие имеется не в самом экспертном заключении, а в неверном истолковании данного заключения органом расследования. Кроме того, вопрос о том, мог или нет испытуемый в полной мере осознавать свои действия; мог или нет в полной мере данный субъект руководить собственными поступками, направленный одновременно обоим экспертам (психологу и психиатру), неправилен и основывается на ложных представлениях.

Так, в ходе диспансеризации пациент проходит несколько врачей различных специальностей, которые, после осуществленного ими осмотра, делают запись в истории болезни пациента. Предположим, невропатологом не найдено у пациента какой-либо патологии, и он делает запись о том, что пациент здоров. Однако вра-

чом-офтальмологом обнаруживается у пациента несколько заболеваний глаз, о чем он также делает соответствующую запись. В этом случае нельзя сказать, что врачебное заключение невропатолога противоречит заключению врача-офтальмолога, так как каждый врач имел в виду только узкую группу абсолютно различных болезней по собственному направлению.

Усматривающие в этом противоречие ошибаются. А стремление устранить данное, казалось бы, противоречие путем допроса обоих экспертов и выяснения того, болен испытуемый или здоров, может привести только к новой ошибке, так как всеми возможными человеческими болезнями в общем врачи, являющиеся узкопрофильными специалистами, не занимаются.

Точно так же обстоит дело и с примером с неверной оценкой заключения судебной комплексной психолого-психиатрической экспертизы. Исследуемая область психиатрии и психологии многообразна; даже в пределах проводимой ими комплексной экспертизы психиатр и психолог дают ответы на разные вопросы. Психиатром устанавливается наличие или отсутствие у испытуемого каких-либо психических расстройств, могущих оказать влияние на способность к осознанно-волевому урегулированию поведения. А психолог выявляет присутствие или отсутствие различных неболезненных психических состояний.

Однако ни психиатром, ни психологом не устанавливается способность субъекта к осознанно-волевой регуляции поведения в общем. И если психиатром в ходе проведения комплексного исследования не было найдено у субъекта психических заболеваний, то указанное не означает, что он автоматически признал данного испытуемого способным в полном объеме осознавать значение собственных действий и руководить ими. Указанная способность может быть нарушена в силу неболезненных отклонений в области психики, определением которых эксперт-психиатр не занимается.

В связи с этим становится ясной неправомерность вопроса об осознании испытуемым значения своих действий или способности руководить ими, когда испытуемый обращен сразу к двум экспертам: психиатру и психологу. Выраженный в довольно абстрактной форме, без указания на вероятные причины (болезненные расстройства, а также неболезненные отклонения), непосредственно вопрос становится беспредметным. Эксперты, которые обязаны оставаться в рамках своих квалификационных полномочий, т. е. в рамках как психиатрии, так и психологии, просто не могут на него ответить.

Также необходимо заметить, что действующее уголовное законодательство не формулирует выражение о «полной способности» субъекта осознавать действительный характер, а также общественную опасность собственных действий и руководить своими действиями, которую возможно считать синонимом вменяемости. Уголовное законодательство вообще не имеет норм, которые определяют понятие «вменяемость» или описывают его существенные признаки. В связи с этим представляется не совсем понятным, на каких критериях должен эксперт строить свои выводы, когда от него требуется дать заключение о вменяемости лица, у которого им не было обнаружено психических расстройств.

Также на основе анализа норм уголовно-процессуального законодательства приходим к выводу о том, что субъект может быть «признан невменяемым» органом расследования или прокурором. Например, согласно п. 1 ч. 1 ст. 439 УПК РФ следователем по окончании проведенного предварительного следствия может быть вынесено постановление о прекращении уголовного дела тогда, когда характер общественно опасного деяния и психическое расстройство испытуемого не соединены с опасностью для него или иных лиц либо вероятностью причинения им другого суще-

ственного вреда. Копия этого решения должна быть направлена, согласно ст. 213 УПК РФ, прокурору.

Данное постановление следователем выносится после проведения судебно-психиатрической экспертизы, из заключения которой следователем делается вывод о невменяемости субъекта (вероятно, только о допустимой невменяемости) и отсутствии нужды применения в отношении него принудительного лечения. Выходит, что орган расследования и прокурор, которому направляется данное решение, берут на себя право, основываясь на экспертном решении, разрешать вопрос как о невменяемости субъекта (только на данном основании субъект не подлежит уголовной ответственности), так и об отсутствии необходимости непосредственно назначения принудительного лечения.

Тем не менее возможно представить ситуацию, когда судом, вне зависимости от заключения эксперта, не будет признан факт совершения преступного деяния в состоянии невменяемости или суд придет к выводу о необходимости назначения субъекту принудительных мер медицинского характера. Однако в обрисованной ситуации дело в отношении такого лица до судебного органа вообще не доходит.

Думается, что ни орган расследования, ни прокурор не имеют право предпринимать вопрос о невменяемости субъекта и вопрос о неприменении к данному субъекту принудительного лечения, несмотря на то, что, с их точки зрения, характер преступного деяния и психическое расстройство субъекта не связаны непосредственно с опасностью для данного субъекта или иных лиц либо вероятностью причинения им другого существенного вреда, вынося определенное постановление о прекращении уголовного дела, так как суд может иметь другое мнение по этому поводу.

В соответствии с положениями уголовного законодательства (п. «а» ч. 1 ст. 97 УК РФ), основание применения принудительных мер медицинского характера – совершение общественно опасного деяния, которое предусмотрено статьями Особенной части УК РФ, будучи в состоянии невменяемости.

Таким образом, признание субъекта невменяемым или совершившим преступное деяние в состоянии невменяемости выступает первичным в отношении, в первую очередь, исключения ответственности в данном случае и, во вторую очередь, назначения субъекту принудительного лечения. Исследование процессуальных актов, которые выносятся органом расследования и судебными органами, указывает на то, что этот начальный этап, то есть признание субъекта невменяемым, в уголовном судопроизводстве сводится на нет или превращается в простую формальность.

В указанном случае формируется ситуация, когда, как заметила С. В. Долгова, «эксперт-психиатр сделал вывод о невменяемости лица, следователь согласился с этим выводом, а суду осталось только назначить принудительное лечение, вид которого рекомендует тот же врач-психиатр» [7]. По нормам действующего законодательства (ст. 443 УПК РФ) судебный орган выносит решение об освобождении лица от уголовной ответственности, о применении к нему принудительных мер медицинского характера лишь после признания обоснованным того, что преступное деяние совершено данным субъектом в состоянии невменяемости.

Представляется, что такого указания недостаточно. Многими исследователями данной проблемы указывается, что судебным органом в описательно-мотивировочной части своего постановления не описывается и, соответственно, не признается факт совершения преступного деяния субъектом в состоянии невменяемости.

Судебный орган только копирует вывод, который сделан в заключении судебно-психиатрической экспертизы, и лишь в некоторых случаях перед резолютивной частью своего решения ссылается на некоторые статьи УПК РФ, а также на статью

21 УК РФ. В связи с этим создается впечатление, что определенные судьи просто опасаются применять выражение «в состоянии невменяемости» и таким образом брать на себя ответственность в признании субъекта, совершившего преступное деяние, невменяемым, если к этому есть основания.

Неправомерно используемое в экспертных заключениях выражение «вменяемость» необходимо считать основным в рассматриваемой проблеме, так как именно с его ошибочного истолкования во множестве случаев начинаются все последующие погрешности и недоразумения, подобные тем, которые были рассмотрены. Данные ошибки прямо не связаны с качеством проведенной судебной экспертизы и вытекают из неверной трактовки предметной стороны, а также логического построения экспертных выводов.

В качестве общего вывода заметим следующее.

1. Судебными экспертами любой специальности не может быть дано заключение о «вменяемости», «невменяемости» испытуемого, и им не следует применять указанные понятия в собственных заключениях и выводах. Во-первых, указанное неизбежно связано с нарушением рамок компетенции эксперта, а во-вторых, может повлечь фактические, а также юридические ошибки. Эксперт, от которого требуется органом расследования дать «заключение о вменяемости испытуемого», должен отказать от ответа на данный вопрос, сославшись на ч. 1 ст. 82 УПК РФ, так как данный вопрос выходит за рамки специфики экспертных познаний.

2. Выражение «ограниченная вменяемость», обширно используемое в специальной литературе для того, чтобы обозначить психическое расстройство, предусмотренное ст. 22 УК РФ, и правовых последствий последних, в законодательстве отсутствует. Использовать указанное наименование в уголовно-процессуальных документах, а также экспертных заключениях непозволительно.

3. Если в ходе проведения экспертизы в отношении испытуемого, совершившего преступление, психиатры, выступающие в нем экспертами, пришли к выводу об отсутствии у данного субъекта психического расстройства, которое исключает, согласно ст. 21 УК РФ, либо ослабляет, в соответствии со ст. 22 УК РФ, способность к осознанно-волевому урегулированию поведения субъекта, а психологи, также выступающие экспертами, обнаружили ослабление данной способности из-за неболезненных психических отклонений, то в этом случае первый экспертный вывод не прекословит второму экспертному выводу.

4. Не является правомерным поставленный перед экспертами вопрос о способности субъекта к осознанно-волевому регулированию собственного поведения в общем. Данная недифференцированность вопроса не дает возможность ни одному эксперту: ни психиатру, ни психологу – ответить на него.

Ссылки на источники

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 08.03.2015) // СЗ РФ. – 2001. – № 52. – Ст. 4921.
2. Берш А. Я. Невменяемость в уголовном праве // Адвокатская практика. – 2013. – № 4.
3. Тепляков В. А. Применение института невменяемости в практической деятельности следователя (на примере Липецкой области) // Российский следователь. – 2011. – № 8. – С. 23.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 30.03.2015) // СЗ РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.
5. Шишков С. Понятия «вменяемость» и «невменяемость» в следственной, судебной и экспертной практике // Законность. – 2001. – № 2. – С. 18.
6. Уголовный кодекс РСФСР (утв. ВС РСФСР 27.10.1960) (ред. от 30.07.1996) // Ведомости ВС РСФСР. – 1960. – № 40. – Ст. 591.
7. Долгова С. В. Проблемы установления невменяемости лица, совершившего общественно опасное деяние // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. – 2007. – № 9. – С. 68.

Ivanna Mikitenko,

Master student, Murmansk State Technical University, Murmansk

ivanni@list.ru

Problem of insanity establishing in the course of an expert study

Abstract. The paper investigates the criminal and criminal-procedural rules on the appointment of a forensic-psychiatric expertise and possible conclusions that make experts, the way of determining sanity and insanity of a perpetrator of the crime, problems in this area, the issue of the investigative and judicial authorities on the basis of expert opinion.

Key words: forensic psychiatric examination, comprehensive forensic psychiatric examination, expert judgement, mental disorder, sanity, insanity, limited sanity, painless mental state.

References

1. (2001) "Ugolovno-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 18.12.2001 № 174-FZ (red. ot 08.03.2015)", *SZ RF*, № 52, st. 4921 (in Russian).
2. Bersh. A. Ja. (2013) "Nevmenjaemost' v ugovolnom prave", *Advokatskaja praktika*, № 4 (in Russian).
3. Tepljakov, V. A. (2011) "Primenenie instituta nevmenjaemosti v prakticheskoj dejatel'nosti sledovatelja (na primere Lipeckoj oblasti)", *Rossijskij sledovatel'*, № 8, p. 23 (in Russian).
4. (1996) "Ugolovnyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 13.06.1996 № 63-FZ (red. ot 30.03.2015)", *SZ RF*, № 25, st. 2954 (in Russian).
5. Shishkov, S. (2001) "Ponjatija 'vmenjaemost' i 'nevmenjaemost' v sledstvennoj, sudebnoj i jekspertnoj praktike", *Zakonnost'*, № 2, p. 18 (in Russian).
6. (1960) "Ugolovnyj kodeks RSFSR (utv. VS RSFSR 27.10.1960) (red. ot 30.07.1996)", *Vedomosti VS RSFSR*, № 40, st. 591 (in Russian).
7. Dolgova, S. V. (2007) "Problemy ustanovlenija nevmenjaemosti lica, sovershivshego obshhestvenno opasnoe dejanie", *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta*, № 9, p. 68 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	14.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	20.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	20.04.15	Опубликована <i>Published</i>	21.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Микитенко И. А., 2015

Бондаренко Виктория Андреевна,

доктор экономических наук, доцент кафедры маркетинга и рекламы ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону
b14v@yandex.ru



Кундрюков Станислав Сергеевич,

аспирант кафедры маркетинга и рекламы ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону
stasipatovo@mail.ru

Инновации в сфере продаж как фактор привлечения потребителей

Аннотация. В статье отмечается тренд изменения поведения потребителей под воздействием маркетинговых коммуникаций, в особенности электронных массмедиа. Подчеркивается востребованность новых форматов коммуникаций для современного индивида, и в этом аспекте рассматриваются вопросы использования инноваций в коммуникационном взаимодействии с потребителями.

Ключевые слова: инновации, потребители, сервисы, электронные медиа.

Раздел: (04) экономика.

Вопросы привлечения потребителей в настоящее время для многих компаний, ориентированных на конечный спрос индивидов, приобретающих товары или услуги для собственных нужд, стоят достаточно остро. В первую очередь это обстоятельство связано с ростом конкурентной борьбы за конечный спрос и увеличением числа компаний, предлагающих схожие товарные и сервисные позиции на потребительских рынках.

Кроме того, в сложившейся экономической действительности, которая характеризуется усилением конкуренции между фирмами за конечный потребительский спрос и необходимостью постоянного роста продаж индивидам и домохозяйствам для обеспечения стабильности собственного функционирования, перед компаниями, участвующими в данных процессах, неизменно встают новые задачи по реализации эффективных маркетинговых технологий, воздействующих на потребителей и обуславливающих их выбор в аспекте его многовариантности [1].

Данную ситуацию усугубляет ставшее данностью и отмечаемое рядом исследователей изменившееся потребительское поведение, которое, вероятно, трансформировалось на статистическом уровне благодаря множественности выбора товарных и сервисных позиций и росту искушенности клиентов [2], с одной стороны, а также активизации маркетинговых коммуникаций, переросших в глобальное информационное давление [3] на сознание индивидов – с другой.

Можно подчеркнуть, что в том или ином виде исследование поведения потребителей на различных рынках, их мотивация и потребительские интенции в той или иной мере анализировались в научной литературе по экономике и социологии. Следует отметить, что в работах классиков, исследующих данные вопросы, делалась попытка подвести рациональный мотив под обоснование поведения большинства индивидов по поводу траектории выбора и непосредственной покупки товаров и услуг [4]. Тем не менее учет воздействия маркетинговых коммуникаций, преимущественно современного «электронного» формата, не был в достаточной степени изучен.

Соответственно, можно предположить, что массовые коммуникации, в том числе и электронные массмедиа, создают рынок, характеризующийся однотипным потреблени-

ем большого количества товаров и услуг, потребность в которых не является первоочередной даже в случае отсутствия полноценного удовлетворения первичных потребностей индивидов. В такой ситуации изменяется поведение потребителя, осуществляющего ряд рациональных поведенческих выборобразующих действий под влиянием внешних факторов воздействия и осмысления собственных внутренних ценностных установок и ориентиров. В этом контексте отмечается изменение психотипа среднестатистического члена социума и его ценностных ориентиров, формируемых массмедиа по принципу общества развитого потребления «я потребляю – значит, я существую» [5].

Соответственно, благодаря современным коммуникациям в сознании среднестатистического потребителя начинают преобладать иррациональные мотивы моделирования варианта поведения.

Так, представляется не противоречивым, что у каждого потребителя присутствует стремление самоутверждению (в обществе потребления реализуемое посредством увеличения покупок). Это обстоятельство способствует формированию траектории потребительского поведения, в которой сочетаются тенденции желания примкнуть к определенной группе (социальная мимикрия по уровню потребления) и желание быть не как все (опять-таки с помощью выстраивания собственной идентичности посредством расширенного потребления определенных товаров и услуг).

Присущее членам социума стремление к минимизации собственных расходов и рациональному выбору во многом подавляется интенсификацией глобального информационного давления рекламных массмедиа, предлагая нерациональное потребление в формате «жизни в кредит» с лозунгом «Потребляй сейчас – заплатишь потом».

Такие аргументы позволяют отметить, что можно говорить об изменении потребительского поведения в плане решения о покупке, где начинает преобладать иррациональное начало, выражаемое стремлением к расширенному потреблению ряда благ и услуг без наличия такой возможности или к удовлетворению ряда статусных потребностей без удовлетворения насущных.

Соответственно, за счет воздействия выраженных факторов внешней среды, во многом представленных посредством глобального информационного давления, такие характеристики поведения члена современного социума, как стремление к минимизации расходов и рациональному выбору, перестают определять основные направления потребительских решений, внутренние стимулы также меняются благодаря воздействию электронных массмедиа [6]. Именно они во многом «диктуют», что, где и когда необходимо приобретать.

Важно подчеркнуть, что, когда потенциальный потребитель направляет свои интеллектуальные и эмоциональные силы на решение вопроса, где, когда, в каких количествах и в каких условиях приобретать, у него остается меньше внутренних запретов в отношении принятия решения о самом акте приобретения и вопросов, для чего необходимо это приобретение.

Существенным обстоятельством представляется определенная универсальность отмеченных трендов в трансформации покупательских предпочтений, действующих не только на рынках экономически развитых государств, но и в странах с транзитивным типом экономики, где потребители, несмотря на меньший личный бюджет, воспроизводят сходные траектории потребительского поведения [7].

Следует подчеркнуть, что мы не рассматриваем коммуникационное давление и использование электронных массмедиа, изменяющие потребительское сознание, в качестве в качестве негативного явления. Это данность современной ситуации, и компаниям необходимо грамотно использовать формирующийся у них ресурс воздействия.

В связи с отмеченным подчеркиванием, что вторым значимым аспектом, вызывающим определенные затруднения у компаний, осуществляющих продвижение товаров и услуг, является изменение формата общения с потребителем и источников эффективных коммуникаций. Фирмам, задействованным в продажах, необходимо осознать этот факт и воспользоваться им как потенциалом роста, интенсифицируя данный вариант общения с перспективными клиентами.

Так, в настоящее время популярными становятся электронные средства коммуникаций. Ряд авторов [8] отмечают, что данный вариант организации продаж позволяет снизить затраты как продавцов, так и покупателей, достичь максимального удобства в процессах комплектации товаров и графика их поставок, что подразумевает продвижение «онлайн» и меньшую активность в сфере «оффлайн»-взаимодействия.

В целом в Российской Федерации наблюдается интерес продавцов и покупателей к различным электронным медиа [9].

Соответственно, вопрос привлечения потребителей связан с ведением инноваций в сфере продаж. Данный тренд укладывается в общемировые тенденции [10], тем более что сами по себе инновационные процессы в работе компаний выступают необходимым катализатором для развития экономики государства, являясь драйверами прогрессивных технологий и опосредуя рост качества товаров и оказываемых услуг. Подобный вектор развития экономики нацелен на модернизационный рост национального хозяйства. Следовательно, любые инновации, в том числе и в сфере обращения, представляют собой крайне желательный атрибут рыночных отношений.

Отметим, что применительно к сфере продаж использование различных видов инноваций служит одним из механизмов осуществления эффективной конкурентной борьбы. Развитие технологических и организационных (процессных) инноваций в свое время послужило толчком к созданию современных систем управления запасами, выбору транспортно-складских моделей минимизации логистических издержек, построению моделей эффективного взаимодействия с поставщиками продукции.

В настоящий момент именно вопросы поиска и привлечения новых покупателей, а также их удержание представляют собой «своеобразное поле инноваций» в сфере осуществления продаж.

Следует конкретизировать, что инновация, или нововведение, представляет собой конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности (согласно тексту Постановления Правительства РФ от 24 июля 1998 г. № 832 «О концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 годы») [11].

Как известно, для привлечения потребителей необходимо правильно сформулировать уникальное торговое предложение и грамотно его транслировать. Соответственно, в уникальном торговом предложении, доносимом компанией до потребителей, должны быть четко отражены явные демаркационные отличия от компаний-конкурентов. Данные отличия должны затрагивать вопросы цены продукции, ее качества, получения удовольствия от процесса покупки (морального удовлетворения и физического комфорта), скорости обслуживания, максимально возможной в данной ситуации широты ассортимента, осуществления покупок с помощью или без помощи персонала (адаптивность обслуживания в зависимости от потребностей клиента). От «четкой отстройки» от конкурентов во многом зависит успех.

Важно также учитывать отмеченную большую роль электронных медиа и других коммуникационных инноваций, что, в свою очередь, подразумевает важность для потребителя модности продукции, ее новизны и необходимой автоматизации про-

цессов в деятельности торговых организаций, предполагающей упрощение осуществления транзакций, которые могут проводиться клиентом без выбывания из привычной среды, то есть прямо дома или в офисе без поездки в торговый центр.

Инновации в данном случае важны в плане качественного представления товаров и услуг и создания условий для их тестирования, упрощения поиска и подбора, получения и эксплуатации.

В качестве примера реализации подобных инновационных процессов участниками торговой деятельности рассмотрим первый в России онлайн-сервис поиска товаров и услуг по каталогам торговых сетей для покупок в оффлайне – Lokata.ru, который был запущен Fast Lane Ventures. Сам сервис был разработан немецкой компанией Bonial International Group, первой в Европе реализовавшей концепцию «Ищем онлайн, покупаем оффлайн» (онлайн-сервис kaufDA) [12].

Важно подчеркнуть, что данный сервис органично объединяет в себе мощную поисковую систему, современную геолокационную платформу, а также возможность просмотра электронных брошюр, буклетов и каталогов в режиме онлайн. Такое сочетание позволяет пользователям находить ближайшие интересующие их магазины и узнавать часы их работы, знакомиться с ассортиментом, порядком цен, спецификой обслуживания и получать самую свежую информацию об их специальных предложениях и новых каталогах.

Принцип работы данного инновационного сервиса лежит в налаживании рабочих контактов торговых сетей, ресторанов и т. д. с информационной платформой. Они предоставляют «Локате» информацию о своих предложениях, о расположении и работе своих торговых точек, проводимых акциях и т. д. Сервис Lokata эти данные сортирует и позволяет находить как по каталогу, так и с помощью геолокации. Важным атрибутом сервиса, который обеспечивает его востребованность у потребителей, является актуальность каталогов Локаты. Имеется в виду, что вместе с информацией об акциях будет указан и срок их истечения.

Естественным образом, учитывая перемещение досуга клиентов в сферу электронных гаджетов, ритейлеры заинтересованы в том, чтобы размещать в электронных каталогах наиболее интересные предложения, что позволяет потребителям выбирать наиболее привлекательные из них.

Не менее интересным инновационным нововведением в сфере продаж можно считать и применение технологии QR-кодов (англ. Quick Response – «быстрый отклик») – это матричный двумерный (2D) штрих-код, разработанный подразделением автомобильного концерна Toyota – японской компанией Denso-Wave в 1994 г. [13]

В отличие от обычных одномерных (1D) bar-кодов, QR-коды содержат в себе гораздо больше данных и визуально представлены в виде черно-белых квадратов, формирующихся по специальному алгоритму, позволяющему программе-сканеру распознавать элементы штрих-кодов и обрабатывать заложенную в них информацию. Первоначально кодирование предназначалось для использования в автомобильной промышленности, но впоследствии получило широкое распространение и в других отраслях: в торговле, в рекламе и маркетинге, а также в логистике и банковском секторе.

Кроме того, с 1 сентября 2014 г. вступил в действие новый национальный стандарт «Двухмерные символы штрихового кода для осуществления платежей физических лиц» ГОСТ Р 56042-2014. Он был разработан Сбербанком РФ совместно с некоммерческим партнерством «Национальный платежный совет» и утвержден приказом Росстандарта.

Следует отметить, что до настоящего времени в России отсутствовали нормативные документы по использованию на платежных документах штрих-кодов, в результате большинство из них требовали ручного ввода и высоких трудоемких и временных за-

трат. Новый стандарт предлагает единые правила формирования и распознавания QR-кодов с платежными реквизитами. Это позволит быстро и безошибочно оформлять платежи с использованием штрих-кода в отделениях банков, поддерживающих Стандарт, платежных терминалах, банкоматах и при помощи мобильных приложений Клиент-банк. При этом исключена вероятность ошибочной привязки платежа к чужому личному счету – в QR-коде содержится вся информация, необходимая для однозначного определения как потребителя, так и поставщика услуг. Этот аспект также важен, поскольку позволяет клиентам безбоязненно участвовать в данных транзакциях.

Интересными представляются и зарубежные инновационные разработки в сфере продаж, такие как клиентский сервис в рамках проекта *hybris Labs* – приложение *Smart Wine Shelf*. Это приложение, соответствующее концепции «Интернет вещей» (Internet of Things/IoT), помогает потребителям, например, выбрать бутылку вина, которая лучше всего соответствует их вкусу.

Имеется в виду, что потребитель вводит в специальное мобильное приложение свои предпочтения в вине. Исходя из адаптивного анализа данных предпочтений, те бутылки, которые подходят клиенту, выделяются светодиодом на винных полках. Любое взаимодействие с приложением *Smart Wine Shelf* производит данные, которые могут быть использованы для исследования рынка.

Представляется, что отмеченный метод использования концепции IoT объединяет в себе интересы как клиентов, так и маркетологов-аналитиков, изучающих динамику потребительских предпочтений на определенном рынке. Соответственно, этот опыт является важным инструментом для развития розничной торговли.

Другая не менее интересная разработка *hybris Labs* – *Stream* – представляет собой концепцию интерактивного телевидения – разновидности услуг платного телевидения, основанной на системе контроля доступа пользователей. Суть её заключается в том, что пользователь имеет возможность интерактивно взаимодействовать с местным провайдером услуг, в том числе заказывая через него товары и услуги с доставкой на дом. Ключевое отличие от обычной интернет-торговли состоит в локальности использования сети. Например, покупатели оставляют предварительные заказы для поставки товара из ближайшего магазина или клиенты синхронизируют свои смартфоны в интернет-магазине с провайдером услуг и таким образом получают доступ к необходимой им для совершения покупок информации.

Такой проект может быть успешно реализован в России, преимущественно в мегаполисах, где подобные платформы для общения популярны и «набрали обороты».

Подводя итоги, отметим, что наиболее эффективным средством для совершенствования процесса налаживания контактов с потребителями, проводящими досуг и черпающими информацию в электронном пространстве, на современном этапе выступает использование инноваций в представлении торговых организаций и их товаров и услуг в электронных медиа, внедрение инновационных клиентоориентированных сервисов, облегчающих выбор. Данный ресурс может способствовать отстройке от компаний-конкурентов и рыночному успеху.

Ссылки на источники

1. Бондаренко В. А. Изменение модели поведения и осознания клиентских потребностей // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – № 3. – Т. 1. – С. 332–336.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга / пер. с англ. В. Б. Боброва. – М.: Прогресс, 1991.
3. Ле Бон Г. Психология народов и масс. – СПб., 1973.
4. Бондаренко В. А. Изменение модели поведения и осознания клиентских потребностей.
5. Ильин В. Поведение потребителей. – СПб., 2000.
6. Бондаренко В. А. Изменение потребностей индивидов и модели их поведения в обществе потребления // Практический маркетинг. – 2014. – № 4. – С. 14–19.

7. Там же.
8. Бондаренко В. А., Азизов В. В. Social media marketing: вопросы актуальности применения // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 17. – ART 14713. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14713.htm>.
9. Иванов К. Е. Поисковая оптимизация для сайтов магистров. – URL: <http://masters.donntu.edu.ua/2009/fvti/ivanovk/ind/index.htm>
10. Экономическая библиотека. – URL: <http://economy-lib.com/elektronnaya-kommertsiya-kak-faktor-innovatsionnogo-razvitiya-deyatelnosti-predpriyatiya#ixzz3lr5IQEbM>.
11. Собрание Законодательства Российской Федерации. –1998. – № 32. – Ст. 3886.
12. Lokata.ru: онлайн-каталог для покупок в оффлайне. – URL: <http://habrahabr.ru/company/fastlaneventures/blog/142959/>
13. QR-коды пока мало известны в России. – URL: <http://www.ferra.ru/ru/techlife/news/2012/08/02/QR-ru/>

Victoria Bondarenko,

Doctor of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of Marketing and Advertising, Rostov State Economic University (RINKH), Rostov-on-Don

b14v@yandex.ru

Stanislav Kyndrakov,

Postgraduate student at the chair of Marketing and Advertising, Rostov State Economic University (RINKH), Rostov-on-Don

stasipatovo@mail.ru

Innovations in sales as a factor of attracting consumers

Abstract. The paper notes the trend of changes in consumer behavior under the influence of marketing communications, especially electronic media. The authors emphasize the necessity of new formats of communication for modern people and the use of innovations in communication and interaction with consumers.

Key words: innovation, consumers, services, electronic media.

References

1. Bondarenko, V. A. (2014) "Izmenenie modeli povedeniya i osoznaniya klientskih potrebnostej", *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*, № 3, vol. 1, pp. 332–336 (in Russian).
2. Kotler, F. (1991) *Osnovy marketinga* / per. s angl. V. B. Bobrova, Progress, Moscow (in Russian).
3. Le Bon, G. (1973) *Psihologija narodov i mass*, St. Petersburg (in Russian).
4. Bondarenko, V. A. (2014) "Izmenenie modeli povedeniya i osoznaniya klientskih potrebnostej", *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*".
5. Il'in, V. (2000) *Povedenie potrebitelej*, St. Petersburg (in Russian).
6. Bondarenko, V. A. (2014) "Izmenenie potrebnostej individov i modeli ih povedeniya v obshhestve potrebleniya", *Prakticheskij marketing*, № 4, pp. 14–19 (in Russian).
7. Ibid.
8. Bondarenko, V. A. & Azizov, V. V. (2014) "Social media marketing: voprosy aktual'nosti primeneniya", *Koncept*, спецвыпуск № 17. ART 14713. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14713.htm> (in Russian).
9. Ivanov, K. E. *Poiskovaja optimizacija dlja sajtov magistrov*. Available at: <http://masters.donntu.edu.ua/2009/fvti/ivanovk/ind/index.htm> (in Russian).
10. *Jekonomicheskaja biblioteka*. Available at: <http://economy-lib.com/elektronnaya-kommertsiya-kak-faktor-innovatsionnogo-razvitiya-deyatelnosti-predpriyatiya#ixzz3lr5IQEbM> (in Russian).
11. (1998) *Sobranie Zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*, № 32, st. 3886 (in Russian).
12. *Lokata.ru: onlajn-katalog dlja pokupok v offlajne*. Available at: <http://habrahabr.ru/company/fastlaneventures/blog/142959/> (in Russian).
13. *QR-kody poka malo izvestny v Rossii*. Available at: <http://www.ferra.ru/ru/techlife/news/2012/08/02/QR-ru/> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

*Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук,
членом редакционной коллегии журнала «Концепт»*

Поступила в редакцию <i>Received</i>	24.12.14	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	26.12.14
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	26.12.14	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Бондаренко В. А., Кундрюков С. С., 2015

Пименов Владимир Владимирович,

кандидат экономических наук, профессор кафедры экономики недвижимости ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва

pimenov@zeml.ru



Сорокина Ольга Анатольевна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики недвижимости ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва

sorokinaoa81@gmail.com

Развитие системы педагогического тестирования студентов по профессиональным дисциплинам

Аннотация. Даны основные вопросы оценки качества педагогического тестирования. Приведен фрагмент математико-статистического анализа качества тестовых заданий и теста по дисциплине «Участковое землеустройство». Предложены дальнейшие шаги по совершенствованию педагогических измерений в рамках компетентностного подхода в федеральных государственных образовательных стандартах.

Ключевые слова: педагогическое тестирование, оценка качества, компетентностный подход, тесты, тестирование.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В настоящее время педагогическое тестирование понимается не только как оценочное средство, но и как индивидуальное, личностно ориентированное средство обучения, развития и воздействия на студентов.

Исследования в области использования заданий в тестовой форме показали их важное преимущество над традиционными методами контроля и оценки знаний студентов.

Педагогическое тестирование отличается от обычных способов контроля знаний своей массовостью, быстротой, эффективностью, экономичностью труда преподавателей и студентов. Немаловажным свойством тестов является их унифицированность. При этом тесты должны быть качественными и грамотными, то есть отвечать современным достижениям теории и практики тестирования.

Тесты, несомненно, более полно охватывают содержание учебных дисциплин благодаря значительному количеству заданий. Планирование тестов должно происходить на основе подробной спецификации заданий, изучения целей обучения и содержания учебной дисциплины. Кроме того, необходимо учитывать баланс и пропорции тем, предложенных в рабочей программе дисциплины.

Было бы ошибкой считать, что педагогическое тестирование свободно от недостатков. Самый большой из них – сложность разработки валидных заданий в тестовой форме.

На этапе составления тестов повысить их валидность и надежность возможно с помощью учета предъявляемых к ним требований.

Спецификация теста по дисциплине «Участковое землеустройство» состоит из разделов, которые должны быть охвачены тестированием (см. табл. 1).

Таблица 1

**Спецификация теста по профессиональной дисциплине
 «Участковое землеустройство»**

Раздел дисциплины	Требования к уровню освоения дисциплины							Количество тестовых заданий
	1	2	3	4	5	6	...	
Роль и задачи участкового землеустройства	2	–	3	1	2	2	....	11
Классификация рабочих проектов	1	4	2	1	–	2	....	12
Общий порядок разработки, согласования, экспертизы и утверждения рабочих проектов	1	–	2	5	2	3	....	14
Раздел дисциплины	Требования к уровню освоения дисциплины							Количество тестовых заданий
	1	2	3	4	5	6	....
Сметное дело в землеустройстве	1	–	2	2	2	3	....	38
Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов улучшения кормовых угодий	–	1	–	1	–	–	....	8
Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов создания и устройства территории орошаемых культурных пастбищ	–	1	–	1	–	–	....	12
...
Итого	10	12	15	15	7	9	...	145

Требования к уровню освоения соответствуют рабочей программе по дисциплине «Участковое землеустройство» для бакалавра по направлению подготовки 120700 «землеустройство и кадастры» направленности (профиля) 120700.68 «землеустройство» и для удобства представления в таблице пронумерованы.

Студент должен знать:

- законодательные, нормативно-правовые акты и официальные рекомендации, регламентирующие методику разработки и обоснования рабочих проектов в землеустройстве (1);
- основные виды и классификации рабочих проектов (2);
- отечественный и зарубежный передовой опыт разработки рабочих проектов (3);
- содержание, порядок разработки, согласования, экспертизы и утверждения рабочих проектов (4).

Уметь:

- принимать эффективные технико-экономические решения, разрабатывать рабочие проекты, отвечающие современным требованиям и условиям рационального использования земель, функционирования сельскохозяйственных организаций (5);
- разрабатывать технологию осуществления инженерных мероприятий по улучшению использования и охраны земель (6);
- самостоятельно приобретать новые знания по методике участкового землеустройства и практике её развития, а также творчески использовать теоретические знания и практические навыки в процессе последующего обучения и профессиональной деятельности (7);

– использовать научные методы исследования и обоснования капиталообразующих инвестиций, моделировать денежные потоки и осуществлять их дисконтирование, проводить проектный анализ согласно рекомендуемой методике (8);

– применять различные методы оценки эффективности капиталообразующих инвестиций (9).

Владеть:

– специальной терминологией данной дисциплины и профессиональной аргументацией при выборе и оценке землеустроительных, технологических и других решений (10);

– навыками сметно-финансовых расчётов и определения экономической эффективности рабочих проектов (11);

– методикой составления и обоснования рабочих проектов (12).

База тестовых заданий [1] состоит из 145 вопросов, каждый из которых предлагался для решения студентам.

Спецификация теста дает представление о количестве заданий по разделам дисциплины и целям обучения. Наиболее важной и широкой темой является «Сметное дело в землеустройстве», в связи с чем ей соответствует 28% тестовых заданий, которые направлены на удовлетворение 1, 3 и 4-го требований к уровню освоения дисциплины.

Доля каждого раздела дисциплины устанавливается заранее с учетом запланированного количества часов учебной работы и трудоемкости, что позволяет контролировать охват тестом тем и целей обучения студентов.

Педагогическое тестирование по предмету «Участковое землеустройство» оценено нами за период с 2007 по 2014 г. Тесты прошли 590 студентов V курса факультета землеустройства.

В тесте содержатся задания всех четырех форм: с выбором одного или нескольких правильных ответов; на установление соответствия; на установление правильной последовательности.

Критерий зачета – 60% выполненных заданий и более. Оценка «удовлетворительно» ставилась при правильном решении от 60 до 74% заданий, «хорошо» – 75–89%, «отлично» – 90–100%.

Среднее время тестирования составило 1 ч 25 мин, причем отличные результаты студенты получали гораздо быстрее – за 1 ч. Наибольшая продолжительность тестирования составила 3 ч 27 мин.

Наихудший результат среди студентов – 3 правильных ответа, наилучший – 98 правильных ответов.

Средний балл тестирования 590 студентов равен 72, что свидетельствует о среднем уровне знаний студентов, среди которых «неудовлетворительно» получили 24%, «удовлетворительно» – 29%, «хорошо» – 37% и «отлично» – 10%. Данную информацию иллюстрирует табл. 2, где представлены сгруппированные частоты распределения баллов.

Таблица 2

Сгруппированное частотное распределение баллов

Балл	0–30	30–59	60–74	75–89	90–100
Частота	10	14	29	37	10

После получения результатов тестирования нужно оценить качество и валидность тестов с помощью их статистической обработки. Основными параметрами результатов испытуемых являются индивидуальный суммарный балл испытуемого,

средний балл по выборке студентов, дисперсия, среднеквадратичное отклонение, распределение индивидуальных баллов, мода и медиана.

При определении статистических характеристик заданий на основе результатов тестирования оценивают корреляцию задания с индивидуальным суммарным баллом испытуемых, т. е. его дифференцирующую способность и трудность.

Трудность заданий в тестовой форме – характеристика задачи теста, отражающая статистический уровень ее решаемости в данной выборке стандартизации. Показателем трудности тестового задания как статистической трудности (p) является доля лиц, решивших и не решивших задание. Чаще всего трудность задания определяется процентом тестируемых, давших правильный ответ. Чем легче задание, тем выше этот процент. Если только 20% тестируемых ($p = 0,20$) решили задачу, ее можно оценить как трудную для данной выборки, если 80% ($p = 0,80$) – как легкую.

При выборе слишком трудных заданий качество теста снижается в связи с небольшим числом правильных решений, повышенной вероятностью случайной оценки, влиянием неудач на работу тестируемых.

Слишком простые задания приведут к однообразию результатов, их незначительной вариативности, затрудняющей оценивание, могут вызвать негативное отношение к тесту.

Основная задача анализа трудности заданий в тестовой форме сводится к выбору оптимальных по сложности пунктов теста и упорядочиванию отдельных заданий в нем. Обычно задания располагают в порядке нарастания трудности, так, чтобы тестируемый студент начинал с легких заданий и затем переходил к более сложным. Такое расположение дает тестируемому больше уверенности и снижает вероятность того, что он затратит слишком много времени на трудные для него задания.

Статистические результаты тестирования 590 обучающихся студентов по дисциплине «Участковое землеустройство» представлены в виде карт решаемости заданий на рис. 1 и 2.

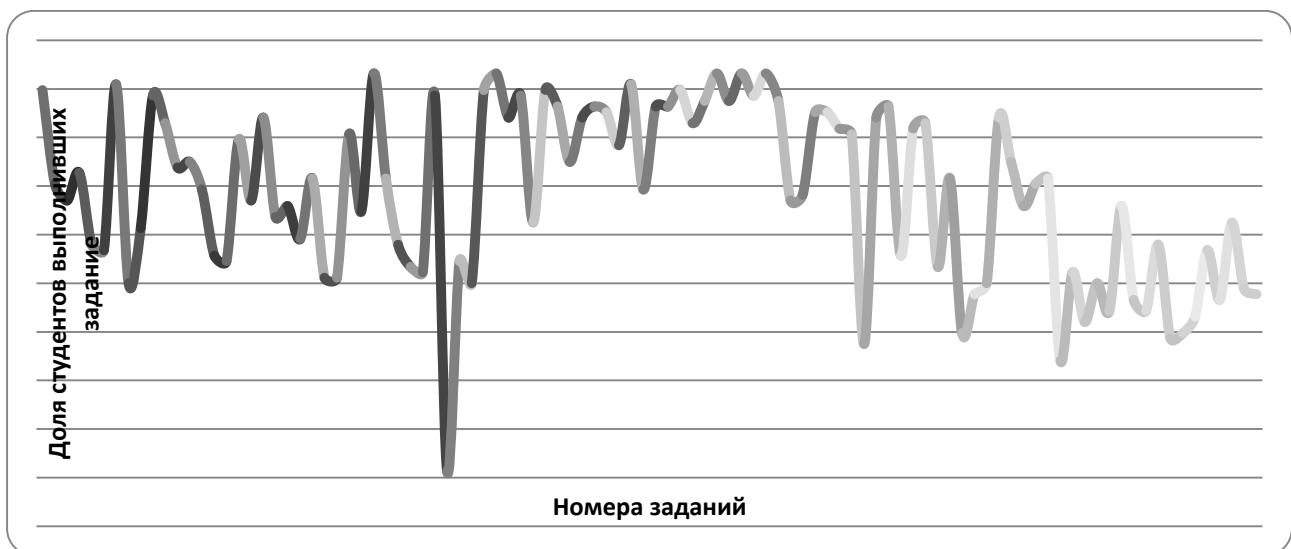


Рис. 1. Карта решаемости заданий профессиональной дисциплины «Участковое землеустройство»



Рис. 2. Карта решаемости групп заданий по разделам профессиональной дисциплины «Участковое землеустройство»

Изображенный на рис. 2 график позволяет сделать вывод о неравномерной трудности групп заданий. Самой легкой группой заданий является пятая («Сметное дело в землеустройстве»): доля студентов, давших здесь правильный ответ, близка к 80%; также к легким можно отнести 1, 2, 3 и 4-е задания, чьи темы – «Общий порядок разработки, согласования, экспертизы и утверждения рабочих проектов. Принципы и составные части рабочего проектирования», «Классификация рабочих проектов», «Роль и задачи участкового землеустройства», «Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов улучшения кормовых угодий».

Высоким уровнем трудности можно охарактеризовать 9, 10 и 11-е задания, их темы – «Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов защиты земель от эрозии», «Осуществление рабочих проектов и авторский надзор», «Обоснование рабочих проектов и оценка их эффективности».

Оценка трудности тестовых заданий произведена по формуле 1:

$$t_j = \frac{R_j}{N} \quad (1)$$

где t_j – доля правильных ответов на j -е задание; R_j – количество студентов, выполнивших j -е задание верно; N – число студентов в тестируемой группе; j – номер задания теста, $j=1,2,\dots, n$.

В работе над тестами необходимо стремиться сбалансировать задания по трудности. Такой баланс теста, когда уровень трудности отдельных заданий имеет некоторый умеренный разброс, но в среднем составляет 50%, можно представить в виде гистограммы (см. рис. 3).

Дифференцирующая способность тестового задания – это способность разделять сильных и слабых студентов.

Показатели дифференцирующей способности и трудности также характеризуют валидность заданий в тестовой форме, которая определяет соответствие теста целям тестирования. Считается, что если дифференцирующая способность меньше 0,3, то данное задание является невалидным и требуется проанализировать его формулировку и варианты ответов.

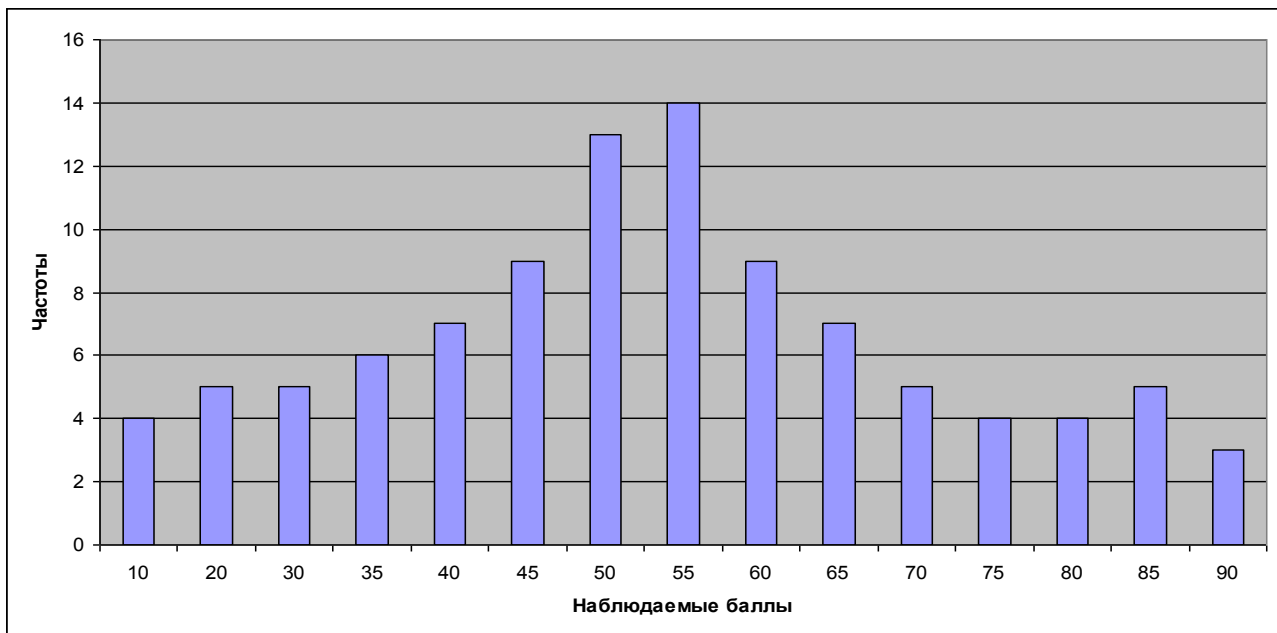


Рис. 3. Гистограмма сбалансированности по трудности теста по профессиональной дисциплине «Участковое землеустройство»

Для оценки качества заданий в тестовой форме нами был рассчитан коэффициент дифференцирующей способности K_j . Для этого на основе полученных баллов выделены две контрастные группы испытуемых (27% слабых и 27% сильных студентов). Коэффициент K_j определяется по формуле 2:

$$K_j = P_c - P_{сл} \quad (2)$$

где P_c и $P_{сл}$ – процент от общего числа студентов, сдававших тест, в сильной и слабой группах, правильно ответивших на данное j -е задание.

Если $K_j \geq 0,4$ – задание эффективное; $0,30 \leq K_j \leq 0,39$ – удовлетворительное; $0,20 \leq K_j \leq 0,29$ – задание следует доработать, усложнить; $K_j \leq 0,19$ – задание легкое, не обладает дифференцирующей способностью, его необходимо проанализировать и переработать; $K_j \leq 0$ – задание непонятное, так как и слабая, и сильная группы студентов отвечают неправильно.

Ежегодно по результатам оценки качества теста выявляются необходимые изменения в тестовых заданиях. Большинство заданий отвечают всем предъявляемым требованиям и эффективно решают задачи по измерению уровня индивидуальных учебных достижений, но часть заданий требует анализа и совершенствования.

Обычно переработка заключается в следующем:

- 1) необходимо предоставить выбор нескольких правильных ответов вместо одного, добавить или изменить дистракторы;
- 2) задания нужно усложнить (добавить и усложнить дистракторы);
- 3) задания необходимо перефразировать, так как они студентам непонятны.

По результатам оценки качества теста было выявлено, что 75 заданий отвечают всем предъявляемым требованиям и эффективно решают задачи по измерению уровня индивидуальных учебных достижений. Оставшиеся 25 заданий требуют анализа и совершенствования, из них 18 заданий необходимо доработать (предоставить выбор нескольких правильных ответов вместо одного, добавить или изменить дистракторы), 5 заданий нужно усложнить (добавить и усложнить дистракторы), 2 задания студентам непонятны.

После доработки предлагается упорядочить задания в тесте по возрастанию уровня сложности. Задания необходимо распределить на основе определенного коэффициента трудности по трем группам: А – базовые задания, Б – средней сложности задания, В – сложные задания. При этом правильные ответы на тесты разных групп нужно приравнять к разному количеству баллов (А – 1 балл, Б – 2 балла, В – 3 балла).

В связи с тем что оптимальное время тестирования составляет 1 ч, а большинство студентов справились с тестом за 1,5 ч, предлагается уменьшить количество решаемых заданий до 67 штук, выбираемых случайным способом из 3 групп сложности в следующей пропорции: А – 50%, Б – 30%, В – 20%.

Предлагаемая система оценки качества заданий в тестовой форме позволяет на этапе анализа и корректировки решить проблему составления надежных и валидных тестовых задач, но требует постоянного совершенствования.

В настоящее время в Российской Федерации происходит модернизация высшей школы путем введения нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов. При оценке качества учебных достижений бакалавров и магистров в первую очередь нужно учитывать освоение ключевых компетенций. В ходе аттестации будут оцениваться не только знания, умения и навыки, но и степень освоения достаточно большого набора общекультурных и профессиональных компетенций.

В ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» переходят к созданию компетентностных тестов, которые носят межпредметный характер, интегрируют в себе целую совокупность способностей, в том числе и способность применять полученные знания и умения в решении широких практических задач в будущей профессиональной деятельности после окончания учебного заведения.

В качестве результирующего показателя следует использовать многомерные шкалы, которые по специальным методикам объединяются в одной вертикальной шкале.

Сложным вопросом при составлении и анализе компетентностных тестов является обоснование того, что тестовые задания направлены именно на измерение конкретной компетенции, особенно если она имеет общекультурный характер. Подтверждением этого являются табл. 3 и 4, в которых представлены образовательные результаты, соответствующие профессиональным компетенциям бакалавра по направлению подготовки 120700 «землеустройство и кадастры» направленности (профиля) «Землеустройство».

Каждый раздел дисциплины соотносится с 2–3 компетенциями, одна из них может быть общекультурной, другие – профессиональными. В свою очередь, каждая компетенция состоит из нескольких образовательных результатов: студент знает, умеет, владеет навыками.

Таким образом, база тестовых заданий для специальной дисциплины «Участковое землеустройство» должна быть разбита на 11 разделов и направлена на оценку 17 образовательных результатов.

Большую помощь в вопросе создания подобных многомерных шкал оценки результатов тестирования могут оказать методы факторного анализа и главных компонент. Эти близкие по инструментарию методы позволяют снизить размерность исследуемого пространства, сжать информацию, что дает возможность наглядно интерпретировать эконометрические модели. Статистические методы подразумевают определение меньшего числа обобщенных показателей, не коррелирующих между собой, что позволяет выявить внутренние, объективно существующие закономерности в информационных системах, которые не поддаются непосредственному наблюдению.

На основе выявленных обобщенных показателей можно определить, каким компетенциям, образовательным результатам и в каком объеме отвечают тестовые задания.

Разработка компетентностных тестов и их оценка с помощью факторного анализа является следующим шагом ученых кафедры землеустройства Государственного университета по землеустройству в системе педагогического тестирования.

Таблица 3

Матрица соотнесения тем/разделов учебной дисциплины/модуля и формируемых в них профессиональных и общекультурных компетенций

№	Темы, разделы дисциплины	Общее количество часов	Компетенции				
			ОК-1	ОК-5	ПК-1	ПК-2	ПК-6
1	Роль и задачи участкового землеустройства	5	+		+		
2	Классификация рабочих проектов	4	+				
3	Общий порядок разработки, согласования, экспертизы и утверждения рабочих проектов. Принципы и составные части рабочего проектирования	6	+	+		+	
4	Сметное дело в землеустройстве	12		+		+	+
5	Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов улучшения кормовых угодий	8	+		+		
6	Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов создания и устройства территории орошаемых культурных пастбищ	8	+		+		
7	Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов создания и устройства территории садов	8	+		+		
8	Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов землевания малопродуктивных угодий	8	+		+		
9	Состав, содержание и порядок разработки рабочих проектов защиты земель от эрозии	8	+		+		
10	Обоснование рабочих проектов и оценка их эффективности	8	+			+	+
11	Осуществление рабочих проектов и авторский надзор	6	+	+			
	Итого	81	10	3	6	3	2

Таблица 4

Образовательные результаты, соответствующие компетенциям

ЗНАТЬ:

Индекс компетенции	Индекс образовательного результата	Образовательный результат
ОК-1	З-1	Постановка цели и выбор путей ее достижения
ОК-5	З-1	Нормативно-правовые документы в сфере землеустройства
Индекс компетенции	Индекс образовательного результата	Образовательный результат
ПК-1	З-1	Основы рационального использования и охраны земельных ресурсов
ПК-2	З-1	Мероприятия по снижению антропогенного воздействия на территорию в пределах конкретного землепользования
ПК-6	З-1	Методики разработки проектных, предпроектных и прогнозных материалов (документов) по использованию и охране земельных ресурсов и объектов недвижимости

УМЕТЬ:

ОК-1	У-1	Ставить цель и выбирать пути ее достижения
ОК-5	У-1	Использовать в своей деятельности нормативные правовые документы в сфере земельно-имущественных отношений, кадастра недвижимости, землеустройства и мониторинга земель
ПК-1	У-1	Рационально использовать земельные ресурсы
ПК-2	У-1	Проводить мероприятия по снижению антропогенного воздействия на территорию в пределах конкретного землепользования, муниципального образования, субъекта Федерации
ПК-6	У-1	Разрабатывать технико-экономическое обоснование установления границ объектов землеустройства, в том числе землепользований, землевладений, земельных участков иных правообладателей недвижимости
	У-2	Использовать способы определения площадей административно-территориальных образований
	У-3	Производить отвод земель государственным, коммерческим и другим организациям

ВЛАДЕТЬ:

ОК-1	В-1	культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию, систематизации информации
ОК-5	В-1	навыками использования нормативно-правовых документов в сфере землепользования
ПК-1	В-1	методами землеустроительного проектирования
ПК-2	В-1	способностью использовать знания о земельных ресурсах страны и мира
ПК-6	В-1	способностью использовать знание методик разработки проектных, предпроектных и прогнозных материалов (документов) по использованию и охране земельных ресурсов

Ссылки на источники

1. Участковое землеустройство. Задания в тестовой форме [Текст] / сост. В. В. Пименов, О. А. Сорокина, П. А. Комаров. – М.: ГУЗ, 2006. – 40 с.

Vladimir Pimenov,

Candidate of Economic Sciences, Professor at the chair of Real Estate Economy, State University of Land Planning, Moscow

pimenov@zempl.ru

Olga Sorokina,

Candidate of Economic Sciences, Professor at the chair of Real Estate Economy, State University of Land Planning, Moscow

sorokinaoa81@gmail.com

System of students' pedagogical testing in professional disciplines at State University of Land Planning

Abstract. The paper deals with the basic questions of quality estimation of pedagogical testing. The authors show a fragment of mathematical-statistical analysis of test on discipline "Parcel land use planning". It is necessary to conduct the correction of pedagogical test on the basis of the results of the analysis of test tasks, among which are difficulty, balance of test, differentiating ability. The steps for improvement of pedagogical measurements are proposed within the framework of competence-based approach in the Federal State Educational Standards.

Key words: pedagogical testing, estimation of quality, competence-based approach, test, testing.

References

1. Pimenov, V. V., Sorokina, O. A. & Komarov, P. A. (eds.) (2006) *Uchastkovoe zemleustrojstvo. Zadaniya v testovoj forme*, GUZ, Moscow, 40 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	22.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	24.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	24.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Пименов В. В., Сорокина О. А. , 2015

Добрычева Ирина Викторовна,
ассистент Юргинского технологического института (филиала)
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехниче-
ский университет», г. Юрга
dobrycheva@tpu.ru



Холопова Любовь Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент Юргинского технологического института
(филиала) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехниче-
ский университет», г. Юрга
kholopova_53@mail.ru

Оценка динамики рынка ипотечного кредитования Российской Федерации за 2011–2014 гг.

Аннотация. В исследовании представлен анализ показателей рынка ипотечного кредитования Российской Федерации за период 2011–2014 гг. Материалом для исследования служат данные, представленные на сайтах Росстата и Агентства по ипотечному жилищному кредитованию. Результатом исследования является выделение основных тенденций на рынке ипотечного кредитования Российской Федерации: значительный рост ввода жилой недвижимости, особенно в 2014 г.; рост цен на жилье на первичном рынке одновременно с ростом среднедушевых доходов населения в Российской Федерации; снижение коэффициента доступности жилья; рост количества выданных ипотечных кредитов в Российской Федерации и их снижение в денежном выражении.

Ключевые слова: жилая недвижимость, ипотечное кредитование, средневзвешенная процентная ставка, коэффициент доступности жилья.

Раздел: (04) экономика.

Одним из важнейших факторов, оказывающих значительное влияние на динамику уровня основных демографических показателей, является состояние рынка жилой недвижимости. Однако проблема обеспечения граждан доступным жильем в российской социальной политике на протяжении достаточно длительного времени остается одним из самых острых вопросов.

В настоящее время исследование системы ипотечного кредитования нашло отражение в работах И. В. Довдиенко, В. А. Савиновой, П. Н. Кострикиной, М. С. Шанвазовой и др. Цель нашей работы состоит в анализе показателей ипотечного жилищного кредитования в России в 2010–2014 гг. Задачи работы: анализ динамики показателей за 2010–2013 гг.: ввод жилой недвижимости, количество построенных квартир, цены на жилье на первичном и вторичном рынках, среднедушевые доходы населения РФ, количество выданных ипотечных кредитов, средневзвешенная процентная ставка.

Результаты работы могут быть использованы как для дальнейших исследований, так и в качестве информационной базы для агентств, а также физических лиц.

Понятие ипотечного жилищного кредитования в отечественной научной литературе недостаточно исследовано, так как в России система ипотечного кредитования начала функционировать относительно недавно по сравнению с экономически развитыми странами.

Одним из важнейших факторов, оказывающих значительное влияние на динамику уровня основных демографических показателей, является состояние рынка жилой недвижимости. Однако проблема обеспечения граждан доступным жильем в российской социальной политике на протяжении достаточно длительного времени остается одним из самых острых вопросов.

В табл. 1 представлена динамика ввода жилой недвижимости в период 2010–2014 гг. [1]

Таблица 1

Динамика ввода жилой недвижимости за 2010–2014 гг. по РФ

Год	Ввод жилья, тыс. кв. м	Изменение	
		Тыс. кв. м	%
2010	58 114,3		
2011	62 263,9	4149,6	7,1
2012	65 219,6	2955,7	4,7
2013	70 485	5265,4	8,1
2014	81 856	11 371,0	16,1

Данные табл. 1 показывают, что в 2010 г. в Российской Федерации было введено 58 114,3 тыс. кв. м, а в 2011 г. – 62 263,9 тыс. кв. м жилой недвижимости, что на 7,1% больше, чем в 2010 г. В 2012 г. ввод жилья увеличился по сравнению с 2011 г. на 4,7% и составил 65 219,6 тыс. кв. м. Еще интенсивнее он увеличивается в 2013 г. – на 8,07%, а 2014 г. – на 16,1%.

Таким образом, в период 2010–2014 гг. в России наблюдается значительный рост ввода жилой недвижимости, причем наиболее интенсивно ввод жилой недвижимости осуществлялся в 2014 г.

В табл. 2 представлена динамика обеспеченности населения Российской Федерации жильем в период 2010–2014 гг.

Таблица 2

Динамика обеспеченности населения Российской Федерации жильем за 2010–2014 гг.

Год	Обеспеченность населения жильем, кв. м/чел.	Изменение	
		кв. м/чел.	%
2010	22,6	–	–
2011	23,0	0,4	1,8
2012	23,4	0,4	1,7
2013	23,4	0,0	0,0
2014	Данных нет		

Данные табл. 2 свидетельствуют о ежегодном увеличении обеспеченности населения Российской Федерации жильем в 2010–2013 гг. на 0,4 кв. м на человека, или на 1,8%, в 2013 г. рост замедлился.

Следует отметить, что вместе с оживлением рынка недвижимости цены на жилье в Российской Федерации в 2012 г. Стали расти. Рост цен на жилье в целом соответствует росту доходов населения и не приводит к сокращению доступности приобретения жилья.

В табл. 3 представлена динамика средних цен в Российской Федерации на первичном рынке жилья в период за 2010–2013 гг. [2]

Таблица 3

Динамика средних цен в Российской Федерации на первичном рынке жилья за 2010–2013 гг.

Год	Средняя цена, руб. за 1 кв. м	Изменение	
		руб.	%
2010	48 144	–	–
2011	43 686	- 4 458	- 9,3
2012	48 163	4 477	10,3
2013	50 208	2045	4,2
2014	Данных нет		

Данные табл. 3 показывают, что средняя цена на первичном рынке жилья в России в 2011 г. упала на 9,3% и составила 43 686 руб. за 1 кв. м. В 2012 г. она значительно выросла – на 10,3% по сравнению с 2011 г. и составила 48 163 руб. за 1 кв. м, в 2013 г. она выросла незначительно – на 4,2%.

В табл. 4 представлена динамика средних цен в Российской Федерации на вторичном рынке жилья в период за 2010–2013 гг.

Таблица 4

Динамика средних цен в Российской Федерации на вторичном рынке жилья за 2010–2013 гг. [3]

Год	Средняя цена, руб. за 1 кв. м	Изменение	
		руб.	%
2010	59 998	–	–
2011	48 243	- 11 755	- 19,6
2012	56 370	8 127	16,8
2013	56 478	108	0,2
2014	Данных нет		

На вторичном рынке жилья в России в 2011 г. цена упала на 19,6% и составила 48 243 руб. за 1 кв. м. В 2012 г. она значительно выросла – на 16,8% по сравнению с 2011 г. и составила 56 370 руб. за 1 кв. м, но в 2013 г. она практически осталась на прежнем уровне – 56 478 руб. за 1 кв. м.

Таким образом, в целом за исследуемый период наблюдаются снижение цен на рынке жилья в 2011 г. по сравнению с 2010 г. и их рост в 2012 г., незначительные изменения в 2013 г. Однако если на первичном рынке жилья цены превысили уровень 2010 г., то на вторичном они его еще не достигли.

Таблица 5

Динамика среднедушевых доходов населения в Российской Федерации за 2010–2014 гг.

Год	Доход, руб. в мес.	Изменение	
		руб.	%
2010	18 717		
2011	20 713	1996,0	10,7
2012	22 719	2006,0	9,7
2013	25 957	3238,0	14,3
2014	27 749	1792,0	6,9

Данные табл. 5 свидетельствуют о росте среднедушевых доходов населения в Российской Федерации в период 2010–2012 гг.: в 2011 г. – на 10,7%, а в 2012 г. – на 9,7%. В 2013 г. прирост составил 14,3%, а в 2014 г. – всего 6,9%.

В мировой практике ООН используется показатель «коэффициент доступности жилья» – число лет, в течение которых можно накопить на квартиру, если откладывать все полученные семьей доходы на приобретение квартиры. В табл. 6 представлены расчет и динамика коэффициента доступности жилья в Российской Федерации в период 2010–2014 гг.

Таблица 6

Динамика коэффициента доступности жилья в Российской Федерации и Кемеровской области в частности за 2010–2014 гг., лет [4]

	2010	2011	2012	2013	2014	Изменение, %		
						2012/2011	2013/2012	2014/2013
Российская Федерация	–	3,14	3,23	3,05	3,03	2,9	-5,6	-2,9

Данные табл. 6 показывают, что в 2011 г. доступность жилья в Российской Федерации значительно повысилась, однако в 2012 г. наблюдается увеличение коэффициента доступности жилья, особенно на рынке Кемеровской области. В 2013 г. коэффициент снижается на 5,6%, в 2014 г. данный коэффициент продолжает уменьшаться.

В табл. 7 представлена динамика количества зарегистрированных прав на жилье в Российской Федерации в период 2010–2014 гг. [5]

Таблица 7

Динамика количества зарегистрированных прав на жилье в Российской Федерации за 2010–2014 гг.

Год	Количество зарегистрированных прав, млн ед.	Изменение	
		млн ед.	%
2010	3,1	–	–
2011	3,9	0,8	25,8
2012	4,2	0,3	7,7
2013	4,4	0,2	4,8
2014	Данных нет		

Из табл. 7 видно, что количество зарегистрированных прав на жилье в Российской Федерации в 2011 г. увеличилось на 25,8% и составило 3,9 млн ед., а в 2012 г. – на 7,7% по сравнению с 2011 г. С 2012 г. рост этого показателя замедляется. Росту жилищного рынка в 2010–2013 гг. в России способствовал рост ипотечного рынка. Динамика доли ипотечных сделок в общем количестве прав собственности, зарегистрированных в сделках с жильем в Российской Федерации в период 2010–2012 гг., представлена в табл. 8.

Таблица 8

Динамика доли прав собственности, обремененных ипотекой, в общем количестве прав собственности за 2010–2013 гг.

Год	Доля прав собственности, обремененных ипотекой, %	Изменение	
		п. п.	%
2010	14,6	–	–
2011	17,6	3,0	20,6
2012	20,9	3,3	18,8
2013	нет данных		

Данные табл. 8 показывают, что увеличение доли ипотечных сделок в России в 2011 г. по сравнению с 2010 г. составило три процентных пункта, или 20,6%, а в 2012 г. увеличилось еще на 3,3 процентных пункта, или на 18,8%.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует об активном развитии российского рынка жилой недвижимости в последние годы. Так, в 2012 г. количество прав собственности, зарегистрированных в сделках с жильем, превысило уровень 2011 г. на 8% и достигло отметки 4,2 млн, а в 2013 г. рост продолжился, к 2013 г. ввод жилья вырос на 8%, составив 70,5 млн кв. м. Рынок жилья в Кемеровской области растет вместе с общероссийским рынком, хотя и меньшими темпами.

Вместе с оживлением рынка недвижимости цены на жилье в Российской Федерации в 2012 г. перешли к росту и продолжили его в 2013 г. на общероссийском рынке, преимущественно в секторе цен на первичном рынке жилья. При этом рост цен на жилье в целом соответствует росту доходов населения и не приводит к сокращению доступности приобретения жилья.

Тем не менее восстановление строительного сектора идет быстрыми темпами и в 2014 г. Одним из основных факторов развития рынка жилья стало увеличение доли ипотечных сделок: в 2011 г. по сравнению с 2010 г. составило 3 процентных пункта, или 20,6%, а в 2012 г. – еще на 3,3 процентных пункта, или на 18,8%.

Динамика количества выданных ипотечных кредитов в Российской Федерации в период 2010–2014 гг. представлена в табл. 9 [6].

Таблица 9

Динамика количества выданных ипотечных кредитов накопленным итогом в Российской Федерации за 2010–2014 гг.

Год	Количество выданных ипотечных кредитов, шт.	Изменение	
		шт.	%
2010	301 433	–	–
2011	523 282	221849,0	-
2012	691 724	168442,0	-24,1
2013	825 039	133315,0	-20,9
2014	1012 312	187273,0	40,5

Данные табл. 9 показывают, что количество выданных ипотечных кредитов в Российской Федерации ежегодно снижается в 2012 и 2013 гг., однако в 2014 г. количество выданных ипотечных кредитов возросло на 40,5% и составило 187 273. Всего к 2014 г. в России было выдано 10123 112 ипотечных кредитов.

В табл. 10 представлена динамика объема выданных ипотечных кредитов в Российской Федерации в период 2010–2014 гг. в млн руб. [7]

Таблица 10

Динамика объема выданных ипотечных кредитов в Российской Федерации за 2010–2014 гг.

Год	Объем выданных ипотечных кредитов, млн. руб.	Изменение	
		млн руб.	%
2010	376 331	–	–
2011	716 944	340 613,0	90,5
2012	1031 992	315 048,0	43,9
2013	1353 792	321 800,0	31,2
2014	1762 609	408 817,0	30,2

Данные табл. 10 свидетельствуют о том, что объем выданных ипотечных кредитов в Российской Федерации имеет тенденцию к росту. Однако если в 2011 г. темп его прироста составил 91% (340 613 млн руб.) по сравнению с 2010 г., в 2012 г. – 44% (315 048 млн руб.) по сравнению с 2011 г., в 2013 – 31% и в 2014 г. – 30,2% по сравнению с 2012 и 2013 гг. соответственно. Таким образом, количество выданных ипотечных кредитов в денежном выражении снижается.

В табл. 11 представлена динамика средневзвешенной процентной ставки по кредитам, выданным в рублях в Российской Федерации в период 2010–2014 гг. [8]

Таблица 11

Динамика средневзвешенной процентной ставки по кредитам, выданным в рублях в Российской Федерации за 2010–2014 гг.

Год	Процентная ставка, %	Изменение	
		п. п.	%
2010	13,1	–	–
2011	11,9	-1,2	-9,2
2012	12,3	0,4	3,4
2013	12,4	0,1	0,8
2014	12,5	0,1	0,8

Средневзвешенная процентная ставка по кредитам, выданным в рублях в Российской Федерации, как показывают данные табл. 11, в целом снизилась по сравнению с 2010 г. и составила в 2012 г. 12,3%, однако в 2013 г. она незначительно возросла – на 0,8% – и продолжила свой рост в 2014 г.

Таким образом, проведенный анализ показал, что в течение 2010–2014 гг. российский ипотечный рынок активно рос. Объемы выдачи ипотечных кредитов являются максимальными за всю историю наблюдений показателя ежегодной выдачи ипотечных кредитов Банком России. Таким образом, можно сделать вывод, что после кризиса рынок ипотечного кредитования восстановился.

В условиях рыночного хозяйствования государственная жилищная политика представляет собой систему мер законодательного, исполнительного и контролирующего характера, которые осуществляются в целях стабилизации и приспособления современной социально-экономической системы к меняющимся условиям уполномоченными государственными учреждениями и общественными организациями, как в центре, так и на местах.

Решение современных проблем в жилищной сфере связано с реализацией Указа Президента РФ «О мерах по обеспечению граждан Российской Федерации доступным и комфортным жильем и повышению качества жилищно-коммунальных услуг» от 07.05.2012 г. № 600 [9].

По анализу подпрограммы «Жилище» по итогам 2012 г. из 10 целевых индикаторов и показателей значения выше плановых достигнуты по 4 позициям [10].

Таким образом, дальнейшая реализация программы требует корректировки.

Для развития рынка необходимы как рост количества выданных кредитов, так и их последующее рефинансирование. Необходимо снижать ставку по ипотечным кредитам, максимально наполнять рынок конкурентоспособными компаниями, осуществляющими кредитование. Информационная доступность, накопление и обобщение статистических данных по рынку ипотечного жилищного кредитования позволят банкам подходить к оценке заемщиков более дифференцированно.

Ссылки на источники

1. Агентство по ипотечному жилищному кредитованию. – URL: <http://ahml.ru/>
2. Федеральная служба государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru>
3. Там же.
4. Агентство по ипотечному жилищному кредитованию.
5. Там же.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Указ Президента РФ от 07.05.2012г. № 600 «О мерах по обеспечению граждан Российской Федерации доступным и комфортным жильем и повышению качества жилищно-коммунальных услуг» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 19. – Ст. 2337.
10. Сведения о параметрах реализации приоритетного национального проекта «Доступное и комфортное жилье – гражданам России». – URL: Режим доступа: <http://www.ako.ru/PRIORITET/gilie.pdf>

Irina Dobrycheva,

Assistant of a lecturer, Yurga Technological Institute (branch) of National Research Tomsk Polytechnic University, Yurga

dobrycheva@tpu.ru

Lubov Kholopova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at Yurga Technological Institute (branch) of National Research Tomsk Polytechnic University, Yurga

kholopova_53@mail.ru

Assessment of dynamics of mortgage market of the Russian Federation for 2011-2014

Abstract. The study presents an analysis of mortgage market of the Russian Federation for 2011-2014. The material for the study are the data provided on the websites of the Rosstat and the Agency for housing mortgage lending. The result of this study highlights the main trends in mortgage market of the Russian Federation: significant growth of commissioning of residential real estate, especially in 2014; growth of housing prices in primary market simultaneously with growth in per capita incomes in the Russian Federation; reduced housing affordability index; growth of number of mortgage loans in the Russian Federation and their decline in monetary terms.

Key words: real estate, mortgage loans, weighted average interest rate, housing affordability index.

References

1. *Agentstvo po ipotechnomu zhilishhnomu kreditovaniju*. Available at: <http://ahml.ru/> (in Russian).
2. *Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. Available at: <http://www.gks.ru> (in Russian).
3. Ibid.
4. *Agentstvo po ipotechnomu zhilishhnomu kreditovaniju*.
5. Ibid.
6. Ibid.
7. Ibid.
8. Ibid.
9. (2012) “Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2012g. № 600 ‘O merah po obespecheniju grazhdan Rossijskoj Federacii dostupnym i komfortnym zhil'em i povysheniju kachestva zhilishhno-kommunal'nyh uslug’”, *Sobranie zakonodatel'stva RF*, № 19, st. 2337 (in Russian).
10. *Svedenija o parametrah realizacii prioritetnogo nacional'nogo pro-ekta “Dostupnoe i komfortnoe zhil'e – grazhdanam Rossii”*. Available at: Re-zhim dostupa: <http://www.ako.ru/PRIORITET/gilie.pdf> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	06.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	08.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	08.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Добрычева И. В., Холопова Л. А., 2015

Печко Александр Николаевич,
преподаватель кафедры физического воспитания Черниговского национального технологического университета, г. Чернигов, Украина
alek.pechko@yandex.ua



Педагогические компоненты формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры

Аннотация. В статье проведен анализ использования педагогических компонентов обучения в процессе формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры. Приняты во внимание специфика и направленность данной специализации. Предложены рациональные пути подготовки специалистов в данной сфере образования для достижения необходимого уровня сформированности мышления для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: обучение, профессиональное мышление, уровни сформированности, педагогический компонент, метод.

Раздел: (00) педагогика и образование (рецензируемый раздел).

В основу технологии формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры нами положены понятия о структурно-функциональной взаимосвязи всех компонентов учебного процесса. При этом принято исходить из того, что она должна обеспечивать формирование следующих составляющих профессионального мышления: системы знаний, умений и навыков, способы их совершенствования, приемы педагогического мышления, включающие ряд иерархически организованных уровней: уровень общих идей, уровень конструктивно-методических схем, уровень технических приемов; системы стратегических интеллектуальных умений, которые регулируют процесс мышления будущего учителя физической культуры и активизируются в процессе выработки и принятия соответствующих решений в педагогической деятельности.

Опираясь на результаты анализа научно-педагогических и психологических источников [1–4], стало возможным выделение структурных компонентов, которые способствуют процессу формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры:

- концептуальный компонент – включает социальный заказ, цель, задачи, принципы и педагогические подходы процесса формирования профессионального мышления;
- целевой компонент – содержит характеристику категорий целей в учебно-познавательной деятельности, мотивы, ценности, потребности и интересы, которые составляют специфику работы учителя физической культуры;
- содержательный компонент – предполагает наличие знаний, умений и навыков, которыми должны владеть будущие учителя физической культуры;
- операционно-деятельный компонент – определяется формами, методами и средствами формирования профессионального мышления;
- контрольно-оценочный компонент – направлен на осуществление контроля и оценки уровня сформированности профессионального мышления будущих учителей физической культуры, обусловлен переходом с низкого на более высокий.

Охарактеризуем подробнее основные компоненты предложенной технологии.

Концептуальный компонент. Во время проектирования целей и задач процесса формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры необходимо выделять соответствующие принципы и подходы педагогического обучения, а именно:

– принцип целостности – основан на гармоничном взаимодействии всех компонентов, что достигается за счет наличия эффективной обратной связи между ожиданием и результатом учебной деятельности студентов;

– принцип адекватности цели и содержания – предполагает использование информации, которая соответствует требованиям раскрытия конкретных учебных тем для оптимизации и повышения уровня процесса обучения и усвоения учебного материала в целом;

– принцип профессиональной направленности – призван обеспечить глубокую взаимосвязь между фундаментальной и профессиональной составляющими подготовки будущего учителя физической культуры. Его реализация связана с формированием устойчивой мотивационной сферы как основы профессиональной направленности личности;

– принцип дифференциации – означает разделение в учебно-воспитательной работе учителя уровней физического, психического, социального, духовного, интеллектуального развития воспитанников, стимулирования активности с учетом индивидуальных особенностей личности;

– принцип профессионализации – предполагает умение будущего учителя физической культуры давать профессиональную оценку своей профессиональной деятельности и деятельности учеников.

Следующей составляющей концептуального компонента были выделены педагогические подходы к процессу формирования профессионального мышления учителей физической культуры. В них вошли:

– личностно-деятельный подход – предполагает исследование особенностей профессиональной деятельности учителя физической культуры, выявление базовых характеристик профессионального мышления, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач, позволяющих определить механизмы регуляции и управления педагогической деятельностью;

– системный подход – применяется к анализу педагогических объектов, имеющих множество взаимосвязанных элементов, объединенных общностью функций и целей, единством управления и функционирования, что присуще педагогическим системам;

– технологический подход – позволяет учителю актуализировать овладение определенными приемами, процедурами, операциями, которые заключаются в поиске средств целенаправленного формирования своих профессиональных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности;

– задачный подход – предполагает введение в содержание учебной информации таких задач, которые активизируют мыслительные процессы студентов, закрепляют у них умения оперировать теоретическими знаниями в практических ситуациях, пользоваться ими при решении учебных задач, осмысливать и видеть их перспективу для успешной профессиональной деятельности;

– творческий подход – позволяет отойти от шаблонного мышления, приблизить и адаптировать учебно-воспитательный процесс к конкретным условиям обучения.

Целевой компонент. Во время проектирования целей и задач процесса формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры це-

лесообразно использовать логику таксономии учебных целей, разработанную группой американских ученых под руководством Б. С. Блума, в когнитивной сфере [5].

Применение данной концепции предусматривает выделение общих целей подготовки будущего учителя физической культуры в проблеме сформированности у него профессионального мышления:

- ознакомление с основными понятиями проблемы; понимание их сущности; осознание целей, задач, специфики процесса формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры;
- постепенное и систематическое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками профессионально-педагогической деятельности (от репродуктивного к оценочно-продуктивному);
- учет различных уровней профессионально-педагогической самостоятельности студентов (от помощи преподавателя, работы по алгоритмам до полной самостоятельности);
- разработка уровней профессионального мышления будущего учителя физической культуры;
- подготовка будущего учителя физической культуры к сознательному выбору оптимальных форм, методов и средств формирования профессионального мышления.

Содержательный компонент формирования профессионального мышления будущих учителей физической культуры предусматривает обогащение студентов информацией об особенностях и специфике физкультурной деятельности, огромное внимание должно обращаться на передачу специальных знаний, двигательных умений и навыков от учителя к ученику и восприятие учеником этой информации.

Студенты знакомятся с методикой передачи знаний в физическом воспитании, которая включает в себя:

1. Обеспечение необходимых специальных знаний без ущерба для двигательной активности учащихся. Решение этой задачи достигается сочетанием теоретического материала с содержанием практической деятельности.
2. Использование методов активизации познавательной деятельности учащихся (самостоятельная работа с литературой, самосовершенствование, самоанализ и т. п.).
3. Реализация межпредметных связей. Усвоение теоретического материала происходит лучше, если при этом сослаться на знания из других учебных предметов.
4. Обеспечение контроля с целью корректировки действий и знаний учащихся.

Студенты узнают о необходимости применения поэтапной структуры обучения физическим упражнениям. Этот процесс обучения целесообразно разделять на четыре этапа.

I этап – создание представления о физическом упражнении. На этом этапе на основании опыта и знаний учащихся формируется представление о новом упражнении в виде будущей модели действия. Осмысление двигательного задания и установка овладения им происходят на основе наглядных и речевых методов.

II этап – начальное разучивание. На данном этапе происходит непосредственное овладение техникой физического упражнения с целью формирования двигательного умения.

III этап – этап углубленного разучивания. Целью этого этапа является стабильное выполнение физического упражнения и формирование двигательного навыка. Достигают этого путем многократного серийного повторения.

IV этап – совершенствование двигательного навыка. На данном этапе происходит формирование двигательного умения высшего порядка, для которого характерны вариативность и способность перестраиваться в ходе деятельности.

Операционно-деятельный компонент формирования профессионального мышления учителей физической культуры включает в себя комплекс организационных форм, методов и средств психолого-педагогической подготовки: лекционные, семинарские и практические занятия, деловые и ролевые игры, самостоятельные творческие работы, беседы, дискуссии, сообщения, методы проектов, методы педагогических ситуаций и др.

Учебные задачи должны быть направлены на формирование профессионального мышления будущих учителей физической культуры. Стержень определяют учебно-практические задания, которые содержат исследовательские и проблемные элементы, которые ставят студентов в позицию экспериментаторов, стимулируют творческое овладение рациональными способами применения знаний на практике.

Основным требованием выступает усиление учебно-педагогической направленности каждой лекции на формирование профессионально активной позиции будущих учителей физической культуры. Это происходит за счет более детального разъяснения социального значения педагогической и физкультурно-спортивной деятельности учителя физической культуры и с помощью использования новейших научно-методических сведений.

На практических занятиях особое внимание необходимо уделять формированию у студентов практических навыков решения педагогических задач и ситуаций, что обеспечивает формирование профессионального сознания и социально-педагогической направленности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Такая организация и методическое обеспечение практических занятий с использованием различных методов и способов в значительной степени положительно влияют на развитие профессионального мышления будущих учителей.

Контрольно-оценочный компонент. Эффективен как результат мониторинга и диагностики уровня сформированности у студентов профессионального мышления.

В него входит:

– *Педагогическое наблюдение.* Этот метод дает возможность получать информацию о студентах, доступен и не требует сложной подготовки, дает возможность изучать действия студентов без экспериментального исследования, анализировать их деятельность, поведение, отвечает требованиям целенаправленности, объективности, системности и систематичности, упорядоченности и простой фиксации. Однако этот метод в педагогической диагностике эффективнее реализовывать с другими методами диагностики, такими как анкетирование, беседа и тому подобное.

– *Анкетирование.* С помощью анкетирования можно получать эмпирические материалы о студентах: их суждениях, намерениях, самооценке и тому подобное. Метод выгодно отличается от других значительной скоростью получения информации, несложной обработкой, использованием математических методов анализа данных, удобным способом фиксирования результатов. Недостатком метода можно считать возможность получения недостоверной информации, также ее нельзя считать окончательной и откровенной. Указанный метод служит как вспомогательный метод получения информации по конкретным вопросам.

– *Беседа.* Этот метод диагностики профессионального мышления позволяет получать информацию достаточно широкого диапазона в процессе непосредственного общения со студентами. Четкая постановка цели беседы и заблаговременная подготовка вопросов помогает сделать ее наиболее целенаправленной и получить

необходимую информацию. Положительным моментом этого метода является возможность учитывать реакцию студентов, изменять вопрос. Однако у этого метода наблюдается невысокая возможность получения объективной информации, а расчет на откровенность не всегда оправдан.

– *Рейтинговая система оценивания.* С помощью этого метода показатели, которые можно оценивать, приобретают определенные оценочные шкалы, шкалы ранжирования. Весомое проявление метода – удобство системы оценивания, возможность сравнивать отдельные показатели друг с другом с использованием элементов математической статистики.

– *Тестирование.* Проводимые устные или письменные опросы дают возможность получения высокого уровня достоверной информации по важным аспектам. Во время диагностирования рационально использовать комплексные самостоятельные и контрольные работы, решение и составление педагогических ситуаций, моделирование и проектирование педагогических процессов. В процессе исследования тестирование служит продуктивным методом диагностики уровня сформированности профессионального мышления будущих учителей физической культуры

– *Педагогический эксперимент.* Этот метод помогает проверять вероятность рабочих гипотез, выявлять связи и отношения между отдельными элементами педагогических систем. Эффективное применение педагогического эксперимента определенной направленности дает возможность констатации реальных показателей уровня сформированности профессионального мышления будущих учителей физической культуры. В экспериментальных и контрольных группах можно фиксировать и экспериментально обрабатывать начальные и завершающие показатели измерений, анализировать происходящие изменения и сопоставлять разногласия. На основании полученных результатов делаются определенные выводы о степени влияния факторов (средств) на целевой результат.

Сочетание различных методов позволяет повысить эффективность и качество педагогических исследований. Этому также способствует активное применение в педагогических исследованиях математико-статистических методов и использование современных компьютерных технологий.

Учитывая перечисленные педагогические компоненты, можно выделить четыре уровня сформированности профессионального мышления учителя физической культуры: критический (интуитивный), допустимый (репродуктивный), достаточный (продуктивный) и оптимальный (продуктивно-творческий). Охарактеризуем их.

Критический уровень характеризуется недостаточной сформированностью профессиональных намерений, отсутствием понимания сущности учебного процесса, его содержательных аспектов. Специалист такого уровня с трудом проектирует, реализует учебные задачи в практической деятельности, не имеет представления о подходах, принципах, методах и формах организации занятий. Такой учитель демонстрирует отсутствие необходимых знаний и умений для решения педагогических задач, репродуктивное выполнение деятельности, отсутствие стремления к творчеству.

Для *допустимого уровня* характерным является решение профессиональных задач в пределах инструкций, правил, нормативов, а в сложных, неожиданных и нестандартных ситуациях педагог ориентируется с трудом, у него недостаточно развита способность к прогнозированию. Отсутствуют систематические представления педагога о содержании, принципах и методах обучения. Педагог недостаточно требователен к себе, не проявляет инициативы в общении, не всегда способен принять самостоятельное решение в сложных ситуациях.

Достаточный уровень отличается осведомленностью о содержании профессиональной деятельности. Педагог демонстрирует достаточный уровень осведомленности в теоретических, методологических и методических вопросах. На данном уровне у педагога отмечаются сформированность большинства необходимых умений и навыков, попытки их творческой реализации, в нестандартной ситуации он не теряется, способен быстро и самостоятельно принимать правильные педагогические решения.

Оптимальный уровень характеризуется успешностью в решении задач учебно-воспитательного процесса, которые отличаются оригинальностью, у таких педагогов хорошо развита способность к прогнозированию, им свойственен поиск новых методик, средств, приемов, способов обучения. Педагог данного уровня проявляет устойчивую ориентацию на ценности своей профессиональной деятельности, демонстрирует глубину, устойчивость и осознанность профессиональных знаний, умений и навыков, имеет целостное представление о процессе самосовершенствования, объективной самооценки и самоанализе в профессиональной деятельности.

С учетом вышеизложенного можно подытожить, что формирование профессионального мышления будущих учителей физической культуры происходит на основе включения их в активно-творческую деятельность, направленную на исследование целостного педагогического процесса. С одной стороны, оно касается процесса формирования профессионального мышления, с другой – системы отношений целостного учебно-воспитательного процесса, которую они должны знать и использовать в своей будущей педагогической деятельности.

Ссылки на источники

1. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
2. Психология педагогического мышления: теория и практика / под ред. М. М. Кашапова. – М.: МП РАН, 1998. – 149 с.
3. Психология: учеб. для ин-тов физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 367 с.
4. Прохорова М. В. Теоретические и методологические основы управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования: дис. д-ра пед. наук. – СПб., 1992. – 429 с.
5. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. – N. Y.: Longman, 1964.

Alexander Pechko,

Lecturer at the chair of Physical Education, Chernihiv National Technological University, Chernihiv, Ukraine
alek.pechko@yandex.ua

Pedagogical components of professional thinking formation of future Physical Culture teachers

Abstract. The paper deals with pedagogical components in studying, which are used for professional thinking formation of future Physical Culture teachers. The specificity and direction are taken into account of this specialization. The author suggests the rational ways of studying specialists of physical education to increase the level of professional thinking in future professional activities.

Key words: studying, professional thinking, levels of formation, pedagogical components, method.

References

1. Slastenin, V. A. & Kashirin, V. P. (2001) *Psihologija i pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zaved.*, Akademiya, Moscow, 480 p. (in Russian).
2. Kashapov, M. M. (ed.) (1998) *Psihologija pedagogicheskogo myshlenija: teorija i praktika*, MP RAN, Moscow, 149 p. (in Russian).
3. (1987) *Psihologija: ucheb. dlja in-tov fiz. kul'tury*, Fizkul'tura i sport, Moscow, 367 p. (in Russian).
4. Prohorova, M. V. (1992) *Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy upravlencheskoj kompetentnosti specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu v uslovijah vysshego fizkul'turnogo obrazovanija*: dis. d-ra ped. nauk, St. Petersburg, 429 p. (in Russian).
5. Bloom, B. S. (1964) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Longman, New York (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	10.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	12.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	12.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Печко А. Н., 2015

Смарагдов Игорь Андреевич,

доктор технических наук, профессор кафедр «Финансы и банковское дело» Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова» и «Экономика и финансы» Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Тула
smaragdovIA@gmail.com



Нестерова Екатерина Игоревна,

студентка Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Тула
ekaterinanesterova@mail.ru

Структура российского страхового рынка и конкуренция на нем

Аннотация. В статье представлена сформированная на основе представленного РИА рейтинга [1] данных ФСФР по объемам собранных компаниями страховых премий (без ОМС) в 2014 г. многоядерная конкурентная структура страхового рынка России и оценён уровень конкуренции на нем.

Ключевые слова: рынок, конкуренция, компетенция, страхование.

Раздел: (04) экономика.

Дадим определение структуры рынка: полный перечень субъектов рынка, ранжированный, как правило, по степени убывания их компетенций. Синонимы: «распределение рыночных компетенций», «распределение рыночных долей», «модель (строе) рынка». Часто характеризуется терминами: «концентрация, неравномерность, неоднородность; степень концентрации (неравномерности, неоднородности)» [2].

Концентрация:

– «термин, характеризующий состояние конкурентных условий, превалирующих на рынке. Между двумя крайними состояниями: совершенной конкуренцией и монополией – расположен широкий диапазон рыночных структур с несовершенной конкуренцией. Принято считать, что чем выше концентрация продавцов, тем меньше конкурентность рынка»;

– «понятие, используемое в связи с распределением фирм по размерам в отдельной отрасли... концентрация определяет долю нескольких крупнейших фирм на данном рынке».

Показатели/коэффициенты концентрации:

– «выраженная в процентах доля отраслевого производства, сосредоточенная на нескольких крупнейших фирмах»;

– «показатель степени концентрации продавцов на рынке; доля самых крупных четырех или восьми фирм в объеме продаж».

Общепризнанно, что структуру рынка количественно можно оценивать по различным индексам концентрации компетенций всех его субъектов или по параметрам ядра рынка (численности и кумулятивной компетенции его ведущих субъектов).

Компетенция субъекта рынка – выраженная в процентах от всего объема предлагаемых рынком товаров и услуг доля рынка, контролируемая конкретным субъектом. Синонимы: «рыночная доля, рыночная сила, рыночная власть субъекта рынка» [3].

Кумулятивная компетенция – выраженная в процентах от всего объема предлагаемых рынком товаров и услуг сумма компетенций какой-либо группы субъектов рынка. Синонимы: «суммарная (кумулятивная, совокупная) рыночная доля (сила, власть)».

Рыночная власть (сила) – «способность одного или группы участников (ядра рынка) влиять на цены товаров и услуг. Находящийся в состоянии равновесия рынков, характеризующийся совершенной конкуренцией, гарантирует полное отсутствие рыночной власти».

Именно структура конкретного рынка является объектом количественного анализа уровня рыночной конкуренции на нём. Отметим, что перечень субъектов практически всегда ранжируется по степени убывания их компетенций (исключением является анализ по методу Лоренца – Джини).

Количественная оценка рыночной конкуренции – некое число, однозначно характеризующее соответствующую рассматриваемому моменту времени структуру конкретного рынка. Для названия этого числа часто используют самые разнообразные комбинации из двух групп терминов. Первая группа (отвечает на вопрос «что?»): «количественная оценка», «характеристика», «параметр», «показатель», «индекс», «коэффициент» и др. Вторая группа (отвечает на вопрос «чего?»): «рыночной концентрации (конкуренции)», «неравномерности (концентрации, неоднородности, несовершенства) распределения рыночных долей (компетенций) субъектов рынка»; «структуры (модели, строения) рынка», «несовершенства (неоднородности) структуры рынка» и т. п.

Формирование и анализ многоядерной конкурентной структуры страхового рынка проводились по апробированной методике, суть которой отражена в ряде публикаций (в частности, в работах [4–12]) и сводится к разбиению рыночной системы на ядра, получаемые путем сепарации субъектов рынка по компетенциям (рыночным долям) с помощью трех критериев отбора.

1. Критерий отбора членов больших ядер

В состав большого ядра включаются субъекты системы, удовлетворяющие следующему (самому «мягкому») критерию:

очередной из ранжированного по убыванию компетенций перечня субъектов системы n -й субъект включается в большое ядро, если увеличение (за счет его компетенции) осредненной по n членам ядра их кумулятивной компетенции после его включения в состав ядра $[(S_n - S_{n-1})/n]$ равно или превышает уменьшение (за счет роста числа членов ядра) средней компетенции, приходящийся на одного члена ядра, после включения в состав ядра n -го субъекта $[S_{n-1}/(n-1) - S_n/n]$, т. е. критерий имеет вид:

$$\frac{\frac{S_n}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_{n-1} + S_n}{n}} = \frac{\frac{S_n - S_{n-1}}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_n}{n}} \geq 1 \quad (1).$$

Иными словами, очередной субъект системы включается в большое ядро, если его компетенция удовлетворяет неравенству:

$$S_n \geq S_{n-1} \left[\frac{1}{2(n-1)} \right],$$

где S_{n-1} – кумулятивная компетенция $n-1$ субъектов – членов ядра, компетенция каждого из которых не уступает его компетенции S_n .

2. Критерий отбора членов средних ядер

Включение в состав среднего ядра очередного субъекта требует не только выполнения неравенства (1), но и удовлетворения более «жесткому» критерию: очередной из ранжированного по убыванию компетенций перечня субъектов системы n -й субъект включается в среднее ядро, если отношение прироста (за счет его компетенции) осредненной по n членам ядра их кумулятивной компетенции после включения этого субъекта в состав ядра $[(S_n - S_{n-1})/n]$ к уменьшению (за счет прироста числа участников ядра) средней компетенции, приходящейся на одного члена ядра, после включения в их число n -го субъекта $[S_{n-1}/(n-1) - S_n/n]$ равно или превышает отношение кумулятивных компетенций членов этого ядра после (S_n) и до (S_{n-1}) его включения, т. е. критерий имеет вид:

$$\frac{\frac{S_n}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_{n-1} + S_n}{n}} = \frac{\frac{S_n - S_{n-1}}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_n}{n}} \geq \frac{S_n}{S_{n-1}} = \frac{S_{n-1} + S_n}{S_{n-1}} = 1 + \frac{S_n}{S_{n-1}}. \quad (2)$$

Из (2) следует, что n -й субъект системы входит в состав среднего ядра, если его компетенция удовлетворяет неравенству:

$$S_n \succ S_{n-1} \left[\frac{1}{2(n-1)} + \left[1 + \frac{1}{4(n-1)^2} \right]^{0.5} - 1 \right]$$

3. Критерий отбора членов малых ядер

Включение в состав малого ядра очередного n -го участника требует соответствия еще более «жесткому» критерию: очередной из ранжированного по убыванию компетенций перечня субъектов системы n -й субъект включается в малое ядро, если отношение прироста (за счет его компетенции) осредненной по n членам ядра их кумулятивной компетенции после включения этого субъекта в состав ядра $[(S_n - S_{n-1})/n]$ к уменьшению (за счет прироста числа участников ядра) средней компетенции, приходящейся на одного члена ядра, после включения в их число n -го субъекта $[S_{n-1}/(n-1) - S_n/n]$ равно или превышает отношение кумулятивной компетенции ядра после включения в его состав n -го субъекта (S_n) к компетенции этого субъекта (S_{n-1}) , т. е. этот критерий отбора имеет вид:

$$\frac{\frac{S_n}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_{n-1} + S_n}{n}} = \frac{\frac{S_n - S_{n-1}}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_n}{n}} \geq \frac{S_n}{S_{n-1}} = \frac{S_{n-1} + S_n}{S_{n-1}} = 1 + \frac{S_{n-1}}{S_n}. \quad (3)$$

Критерий (3) подразумевает, что очередной субъект включается в состав малого ядра, если его компетенция S_n удовлетворяет неравенству:

$$S_n \succ S_{n-1} \left[\left[\frac{(n-2)^2}{16(n-1)^2} + \frac{1}{2(n-1)} \right]^{0.5} - \frac{n-2}{4(n-1)} \right]$$

С помощью представленных критериев анализировались данные ФСФР по объемам страховых премий (без ОМС), собранных компаниями в 2014 г. Результаты анализа приведены в таблице.

Место	Субъект страхового рынка	Страховые премии (без ОМС), млн руб.	Тип ядра
Всего 987 772,6			
Первое (главное рыночное) ядро 5 субъектов с кумулятивной компетенцией 413 902,9 (41,9%)			
1	РОСГОССТРАХ	129 866,3	малое
2	СОГАЗ	105 229,9	малое
3	ИНГОССТРАХ	65 774,5	большое
4	РЕСО-ГАРАНТИЯ	65 252,2	большое
5	АЛЬФАСТРАХОВАНИЕ	47 780,0	большое
Второе ядро 13 субъектов с кумулятивной компетенцией 283 264,0 (28,7%)			
6	ВСК	37 680,2	малое
7	ВТБ СТРАХОВАНИЕ	36 631,0	малое
8	СБЕРБАНК СТРАХОВАНИЕ ЖИЗНИ	36 487,8	малое
9	СОГЛАСИЕ	33 856,5	малое
10	АЛЬЯНС	24 650,3	среднее
11	ГРУППА РЕНЕССАНС СТРАХОВАНИЕ	19 460,9	среднее
12	МАКС	16 470,0	среднее
13	УРАЛСИБ	15 839,4	среднее
14	РОСГОССТРАХ-ЖИЗНЬ	14 545,5	среднее
15	ЖАСО	13 024,3	большое
16	РЕНЕССАНС-ЖИЗНЬ	12 936,1	большое
17	СТРАХОВАЯ ГРУППА МСК	11 064,3	большое
18	АЛЬФАСТРАХОВАНИЕ-ЖИЗНЬ	10 617,7	большое
Третье ядро 20 субъектов с кумулятивной компетенцией 112 297,3 (11,4%)			
19	ЭНЕРГОГАРАНТ	9 281,4	малое
20	МЕТЛАЙФ	8 818,5	малое
21	ТРАНСНЕФТЬ	8 603,6	малое
22	КАПИТАЛ СТРАХОВАНИЕ	7 328,2	малое
23	КОМПАНИОН	7 193,3	малое
24	РЕЗЕРВ	7 017,9	среднее
25	ЦЮРИХ	6 324,5	среднее
26	ЮГОРИЯ	6 210,1	среднее
27	СИВ ЛАЙФ	5 351,6	среднее
28	ЭРГО РУСЬ	5 208,2	среднее
29	СЕВЕРНАЯ КАЗНА	5 137,6	среднее
30	СОСЬЕТЕ ЖЕНЕРАЛЬ СТРАХОВАНИЕ	4 585,3	большое
31	СОГЛАСИЕ-ВИТА	4 414,8	большое
32	РСТК	4 339,1	большое
33	НАСКО ТАТАРСТАН	4 142,1	большое
34	СУРГУТНЕФТЕГАЗ	3 979,8	большое
35	РАФФАЙЗЕН ЛАЙФ	3 691,1	большое
36	РЕСПЕКТ-ПОЛИС	3 614,6	большое
37	ЮЖУРАЛ-АСКО	3 557,7	большое
38	СТРАХОВАЯ КОМПАНИЯ КАРДИФ	3 498,1	большое

Место	Субъект страхового рынка	Страховые премии (без ОМС), млн руб.	Тип ядра
Четвертое ядро 53 субъекта с кумулятивной компетенцией 104 950,6 (10,6%)			
39	РСХБ-СТРАХОВАНИЕ	3 164,8	малое
.....
91	ЦЮРИХ НАДЕЖНОЕ СТРАХОВАНИЕ	1 165,3	большое
Пятое ядро 84 субъекта с кумулятивной компетенцией 58 071,3 (5,9%)			
92	НСГ-РОСЭНЕРГО	1 148,4	малое
.....
175	ТРАНСНАЦИОНАЛЬНАЯ СК	390,8	большое
Шестое ядро 63 субъекта с кумулятивной компетенцией 11 360,8 (1,2%)			
176	РСА ИНТЕР-ПОЛИС	380,6	малое
.....
238	АСТРА-МЕТАЛЛ	112,3	большое
Седьмое ядро 51 субъект с кумулятивной компетенцией 3 262,3 (0,3%)			
239	ИНГВАР	108,9	малое
.....
289	СИМАЗ-МЕД	33,2	большое
Восьмое ядро 29 субъектов с кумулятивной компетенцией 522,4 (0,05%)			
290	РУССКИЙ АЛЬЯНС	27,6	малое
.....
318	ИНВЕСТ-РЕЗЕРВ	9,1	большое
Девятое ядро 14 субъектов с кумулятивной компетенцией 118,0 (0,01%)			
319	СВЯЗНОЙ СТРАХОВАНИЕ	8,4	малое
.....
332	САКЛАУ	3,7	большое
Десятое ядро 11 субъектов с кумулятивной компетенцией 23,0 (0,002%)			
333	МСК АЙАЙСИ	2,9	малое
.....
343	РОСЭНЕРГО-ЖИЗНЬ	1,1	среднее

Выполненный анализ позволяет характеризовать современное состояние российского страхового рынка (РСР) следующим образом:

1. РСР состоит из десяти ядер с различным числом субъектов (от пяти в первом ядре до восьмидесяти четырёх в пятом) и различными кумулятивными компетенциями (от 41,9% у первого ядра до 0,002% у десятого).

2. РСР представляет собой десятиядерную превалиаторскую (первое ядро с кумулятивной компетенцией 41,9% включает пять субъектов) структуру. Укажем, что российский банковский рынок – тринадцатиядерная монополистическая (первое ядро – один субъект с рыночной компетенцией около 25%) структура. Прибегая к спортивной аналогии, можно сказать, что РСР состоит из десяти разных по уровню спортивного мастерства и количеству участников лиг: от суперлиги (первое ядро) до любительской лиги (десятое ядро), внутри которых и могут проходить основные гипотетические соревнования разной напряженности.

3. Индекс совершенства рыночной конкуренции (Perfection of Market Competition Index, который в случае идеальной совершенной конкуренции равняется единице) $PMCI = (100/N)/(S/n)$, где N – общее число субъектов системы, n – число субъектов, входящих в первое (главное рыночное) ядро, S – кумулятивная компетенция

первого (главного рыночного) ядра, для РСР составляет 0,03479. Для сравнения отметим, что этот индекс для мировой банковской системы равен 0,2090, а для российской – 0,0040, то есть уровень конкуренции на российском рынке страховых услуг в 8,7 раза выше, чем на российском рынке банковских услуг, но в 6 раз ниже, чем уровень конкуренции в мировой банковской системе.

Ссылки на источники

1. riaraiting.ru/insurance_companies_rankings/20150319/610649976.html. Insurance-012015.pdf
2. Калинин Н. В., Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Рыночные концентрация и конкуренция / ТФ РЭУ им. Г. В. Плеханова. – Тула: Изд-во «Шар», 2014.
3. Там же.
4. Мотохин А. М., Родионова З. И., Смарагдов И. А. Оценка рыночной конкуренции // Банковское дело. – 2011. – № 8.
5. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Методология количественной оценки рыночной конкуренции / РГТЭУ – ТулГУ. – Тула, 2011.
6. Смарагдов И. А. Оценка рыночной конкуренции. – Тула: Изд-во «Шар», 2012.
7. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Определение структуры ядра рынка и оценка рыночной конкуренции // Материалы за IX международна научна практична конференция «Динамиката на современната наука – 2013». 17–25 июля 2013. Т. II. Икономики. – София: «Бял ГРАД – БГ» ООД, 2013.
8. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Современная структура международного банковского рынка // Банковское дело. – 2013. – № 10.
9. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Анализ структуры европейского банковского рынка // Вестник Финансового университета: Междунар. науч.-практ. журн. – 2014. – № 3(81).
10. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Анализ структуры лизингового рынка и конкуренции на нём // Лизинг-ревью. – 2014. – № 4.
11. Калинин Н. В., Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Указ. соч.
12. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Конкуренция на российском рынке аудита и консалтинга // Аудитор. – 2014. – № 10.

Igor Smaragdov,

Doctor of Engineering Sciences, Professor at the chair of Banking and Finance, Tula branch Plekhanov State Economic University, Professor at the chair of Economics and Finance, Tula branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration, Tula
smaragdovIA@gmail.com

Ekaterina Nesterova,

Student, Tula branch Plekhanov State Economic University, Tula
ekaterinanesterova@mail.ru

Structure and competition of the Russian insurance market

Abstract. The paper presents formed on the basis of the RIA rating data on volumes collected by insurance premiums in 2014 multicore competitive structure of the insurance market in Russia and estimates the level of competition on it.

Key words: market, competition, competence, insurance.

References

1. riaraiting.ru/insurance_companies_rankings/20150319/610649976.html. Insurance-012015.pdf (in Russian).
2. Kalinin, N. V., Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2014) *Rynochnye koncentracija i konkurencija* / TF RJeU im. G. V. Plehanova, Izd-vo "Shar", Tula (in Russian).
3. Ibid.
4. Motohin, A. M., Rodionova, Z. I. & Smaragdov, I. A. (2011) "Ocenka rynochnoj konkurencii", *Bankovskoe delo*, № 8 (in Russian).
5. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2011) *Metodologija kolichestvennoj ocenki rynochnoj konkurencii* / RGTJeU – TulGU, Tula (in Russian).
6. Smaragdov, I. A. (2012) *Ocenka rynochnoj konkurencii*, Izd-vo "Shar", Tula (in Russian).
7. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2013) "Opredelenie struktury jadra rynka i ocenka rynochnoj konkurencii", *Materialy za IX mezhdunarodna nauchna praktichna konferencija "Dinamikata na sovremennata nauka – 2013"*. 17–25 ijulja 2013. T. II. Ikonomiki, "Bjal GRAD – BG" OOD, Sofija (in Russian).
8. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2013) "Sovremennaja struktura mezhdunarodnogo bankovskogo rynka", *Bankovskoe delo*, № 10 (in Russian).

9. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2014) “Analiz struktury evropejskogo bankovskogo rynka”, *Vestnik Finansovogo universiteta: Mezhdunar. nauch.-prakt. zhurn.*, № 3(81) (in Russian).
10. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2014) “Analiz struktury lizingovogo rynka i konkurencii na njom”, *Lizing-revju*, № 4 (in Russian).
11. Kalinin, N. V., Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2014) Op. cit.
12. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. Konkurencija na rossijskom rynke audita i kon-saltinga , *Auditor*, 2014, № 10 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук,
 членом редакционной коллегии журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	22.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	24.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	24.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Смарагдов И. А., Нестерова Е. И., 2015

Жульжик Екатерина Александровна,
магистрант кафедры уголовного права, криминологии, уголовно-исполнительного права ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», г. Мурманск
zhulzhik_ekaterina@mail.ru



Диагностика утопления в современной судебной медицине

Аннотация. Утопление является серьезной социальной проблемой и занимает 6-е место в структуре насильственной смертности. Выявлены особенности размеров и конфигурации передней брюшной стенки, форм живота при разных типах утопления. На основании антропометрического, лапарометрического и планктоноскопического методов исследования предложен трехэтапный алгоритм определения места утопления.

Ключевые слова: насилие, утопление, диагностика, судебная медицина, смерть.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Важнейший вопрос судебно-медицинской экспертизы трупов лиц, извлеченных из воды, – установление факторов, способствующих утоплению. В то же время выяснение обстоятельств утопления затруднено без знания конкретного места происшествия. Поэтому актуальным является разработка новых объективных методов, позволяющих уточнить место утопления.

Под утоплением понимают смерть от механической асфиксии вследствие закрытия дыхательных путей жидкостью, чаще всего водой. Как показывают данные литературы, утопление было и остается серьезной социальной проблемой, так как от утопления гибнет значительное количество людей, преимущественно молодого возраста.

Для утопления не обязательно полное погружение тела, достаточно погружения в воду лишь головы или ее части с закрытием дыхательных отверстий (в состоянии алкогольного опьянения, во время эпилептического припадка и т. д.) [1].

По общепринятому мнению, смерть при утоплении (как разновидности механической асфиксии) наступает от прекращения поступления воздуха в дыхательные пути вследствие закрытия их жидкостью. Однако утопление имеет ряд особенностей, которые существенно отличают его от других видов механической асфиксии.

При погружении тела в воду происходит рефлекторная задержка дыхания различной продолжительности. В связи с нарастающим недостатком кислорода в организме появляются произвольные дыхательные движения. В стадии инспираторной одышки вода начинает активно поступать в дыхательные пути, раздражает слизистую оболочку трахеи и крупных бронхов, вызывая кашлевые движения. Выделяющаяся при этом слизь перемешивается с водой и воздухом, образуя пенистую массу серовато-белого цвета, заполняющую просвет дыхательных путей.

В стадии инспираторной и экспираторной одышки человек обычно пытается всплыть на поверхность водоема (нарастающее кислородное голодание приводит к потере сознания). В стадии относительного покоя, когда дыхательные движения временно приостанавливаются, тело человека погружается на глубину. В стадии терминальных дыхательных движений вода под давлением поступает в глубь дыхательных путей, заполняет мелкие и мельчайшие бронхи и проникает вместе с оставшимся воздухом в альвеолы. Вследствие высокого внутрилегочного давления развивается альвеолярная эмфизема, или так называемая острая водяная эмфизема – гипергидроаэрия. Вода,

разрывая стенки альвеол, поступает в ткань межальвеолярных перегородок. Через разорванные капилляры вода попадает в кровеносные сосуды. Кровь, разведенная водой, проникает в левую половину сердца, а затем в большой круг кровообращения. Вслед за терминальной стадией наступает окончательная остановка дыхания [2].

Весь период утопления в среднем продолжается 5–6 минут. На скорость развития асфиксии при утоплении большое влияние оказывают температура воды, гидростатическое давление, эмоциональные факторы и др. В холодной воде наступление смерти от утопления ускоряется из-за быстрого воздействия на рефлекторные зоны.

Наблюдения показывают, что процесс умирания при утоплении протекает не однотипно, поэтому и результаты вскрытия трупов утопленников бывают далеко не одинаковыми.

Спастический (асфиктический) тип утопления характеризуется признаками смерти от острого кислородного голодания, обусловленного закрытием дыхательных отверстий водой с развитием стойкого спазма гортани от раздражения ее рецепторов водой. За счет возникновения ложнореспираторных дыхательных движений при закрытой голосовой щели развиваются явления острой гиперэрии легочной ткани с повреждением ее структурных элементов.

Рефлекторный (синкопальный) тип утопления обусловлен одновременным быстрым прекращением дыхательной и сердечной деятельности при внезапном падении человека в экстремальные условия. В возникновении этого типа утопления могут иметь значение патологические изменения в сердце и легких, специфическая аллергическая реакция на водную среду.

Смешанный тип утопления характеризуется полиморфизмом признаков, что обусловлено комбинацией различных типов умирания.

Для установления конкретного типа утопления авторами предложена диагностическая тетрада: жидкость в пазухе основной кости, острая эмфизема легких, воздушная эмболия левого сердца, «заброс» эритроцитов в грудной лимфатический проток, которая объективно характеризует пато- и танатогенез при различных типах утопления [3].

Таким образом, под утоплением следует понимать закрытие дыхательных путей жидкостью с последующим проникновением ее в легкие (вплоть до альвеол), кровяное русло и изменением крови. Это определение утопления соответствует его патогенезу. Исходя из этого, кажется более правильным и обоснованным наличие только двух механизмов умирания при утоплении (и выделение двух типов утопления – «истинного» и асфиктического), что согласуется с исследованиями многих авторов и нашими наблюдениями. Однако между этими основными формами могут быть отдельные переходные формы утопления.

При «истинном» утоплении в пресной воде последняя проникает в кровь, вызывая ее разведение, вследствие чего снижается содержание гемоглобина, уменьшается количество эритроцитов, уменьшаются хлориды крови, удельный вес крови и другие показатели. Кровь оказывается более разведенной в левой половине сердца, нежели в правой.

Течение утопления. Первая фаза характеризуется усиленной подвижностью и задержкой дыхания. Задержка дыхания длится обычно не больше минуты. Затем наступает глубокий вдох, и вода поступает в дыхательные пути. Это приводит к сильному раздражению рецепторов слизистых оболочек. Рефлекторно возникает глубокий вдох, и вода с воздухом выбрасывается из дыхательных путей. К этому времени обычно теряется сознание.

В середине или в конце второй минуты после погружения под воду наступают общие судороги. На 3–4-й минуте тело делается неподвижным.

Далее наступает период терминальных дыханий, что проявляется рядом глубоких, но редких вдохов при широко открытом рте. В этот период вода проникает в самые глубокие отделы бронхов и в легочную ткань.

Смерть обычно наступает через 5–6 минут после погружения под воду. Процесс утопления удлиняется, если человек активно борется за жизнь и его голова появляется над поверхностью воды.

Холодная вода, быстрое течение, чувство страха и отчаяния нередко укорачивают процесс утопления.

При исследовании трупов лиц, умерших от утопления, обнаруживаются характерные признаки этого вида механической асфиксии.

Вокруг отверстий носа и рта, в дыхательных путях наблюдается стойкая мелкопузырчатая пена – наиболее ценный диагностический признак утопления. Вначале пена белоснежная, затем принимает розоватый оттенок вследствие примеси сукровичной жидкости. Пена образуется в процессе утопления в результате смешения слизи и слущенного эпителия дыхательных путей с водой и воздухом. При подсыхании пены ее следы остаются вокруг отверстий рта и носа. Если пены нет, то рекомендуется произвести надавливание на грудную клетку, после чего она может появиться. Пена исчезает через 2–3 дня, после чего из отверстий носа и рта трупа выделяется только сукровичная жидкость за счет развития процессов имбибиции и гемолиза.

При вскрытии трупов лиц, погибших от утопления, находят резко увеличенные в объеме легкие. Передние их отделы прикрывают сердечную сорочку. На поверхностях легких могут быть видны полосовидные отпечатки ребер. Поверхность легких нередко имеет «мраморный» вид.

Легкие не всегда выглядят одинаково.

Гипераэрией называется такое состояние легких, когда они резко вздуты, но на разрезе суховаты, или же с поверхности стекает небольшое количество жидкости. Гипераэрия зависит от проникновения в ткань под напором жидкости воздуха. Альвеолы при этом разрываются, и воздух проникает в межклеточную ткань.

Гипергидрией называется состояние легких, когда с поверхностей разрезов в большом количестве стекает водянистая жидкость, легкие при этом тяжелее обычного, но всюду воздушны. Гипергидрия возникает тогда, когда человек попадает под воду после глубокого выдоха, и она встречается реже, чем гипераэрия.

Подплеврально располагаются пятна Рассказова – Лукомского – Пальштауфа, представляющие собой расплывчатые кровоизлияния в виде пятен или полос под плеврой легких. Они имеют бледно-розовый цвет [4].

Вода из легких попадает с кровью в левую половину сердца, поэтому кровь здесь оказывается разведенной водой и имеет вишнево-красный цвет.

Утопление сопровождается заглатыванием воды, особенно в тех случаях, когда этот процесс затягивается и голова появляется над поверхностью. В таких случаях в желудке находят большое количество жидкости, в которой произошло утопление.

Вода может находиться также в начальном отделе кишечника. В пазухе основной кости черепа обнаруживается жидкость, в которой произошло утопление.

При исследовании трупов, извлеченных из воды, необходимо осматривать барабанные перепонки. При перфорированной барабанной перепонке вода раздражает рецепторы среднего уха, и смерть может наступить рефлекторно (по типу так называемого аурикуло-кардиопульмонального рефлекса).

Обязательно следует вскрывать шейный отдел позвоночника для исключения его повреждений. Нередко утопление наступает после прыжков в воду вниз головой, когда повреждается шейный отдел позвоночника при ударе о поверхность воды или грунт.

Иногда в мышцах шеи и груди встречаются кровоизлияния: по ходу грудино-ключично-сосковых мышц, в грудных мышцах. Считают, что такие кровоизлияния возникают в результате сильного напряжения мышц при попытках спастись.

Алкогольное опьянение часто способствует утоплению.

Во всех случаях смерти от утопления эксперт должен не только установить причину смерти, но и выявить моменты, которые способствовали утоплению.

Большое значение имеет для диагностики утопления обнаружение диатомового планктона во внутренних органах трупа.

Диатомеи – это одноклеточные водоросли, имеющие прочную минеральную оболочку (панцирь). Диатомеи проникают при утоплении вместе с водой в легкие, а затем и в кровеносное русло. Обнаружение их во внутренних органах свидетельствует об утоплении. Если диатомы обнаружены только в легких, следует исключить посмертное попадание тела в воду.

Для исследования берут участки легких, сердца, селезенки, почек, костный мозг, жидкость из пазухи основной кости. Обязательно подвергают исследованию на диатомовый планктон пробу воды из того водоема, где обнаружен труп.

Утопленники погружаются глубоко в воду или на дно. С развитием гниения и скоплением в тканях гнилостных газов труп всплывает на поверхность, в теплое время года обычно через 2–3 дня.

Для решения вопроса о длительности пребывания трупа в воде используют степень выраженности мацерации кожных покровов: после 3–6 часов пребывания трупа в воде на концах пальцев появляется морщинистость и бледность кожи. Через 2 суток бледнеет и сморщивается кожа ладоней и подошв. На 5–8-й день эти изменения распространяются на тыльную поверхность кистей рук. Кожа кистей становится морщинистой, набухшей, беловатой (так называемая «рука прачки»). Через 8–15 дней, иногда позже, эпидермис вместе с ногтями легко отделяется с кистей рук в виде так называемой «перчатки смерти», а кисть, лишенная эпидермиса и ногтей, принимает вид «холеной руки».

К концу второй недели волосы легко отделяются и могут быть смыты.

Степень развития явлений мацерации не зависит от того, попал в воду умерший от другой причины или же имело место утопление.

Приведенные сроки развития мацерации являются средними. Одежда значительно замедляет этот процесс. В холодное время года мацерация развивается медленнее, летом – быстрее.

Трупы, извлеченные из воды, быстрее загнивают, поэтому исследование в таких случаях не должно откладываться.

Характерным для асфиктического типа утопления является возникновение рефлексорного ларингоспазма вследствие раздражения дыхательных путей небольшим количеством жидкости, которая начинает проникать в легкие во время терминального дыхания. Это можно объяснить тем, что в стадии вторичной остановки дыхания отмечается бессознательное состояние, происходит снятие спазма голосовой щели, вследствие чего с появлением терминального дыхания жидкость начинает беспрепятственно проникать в легкие. При асфиктическом типе утопления смерть наступает от первичной остановки дыхания, вызванной глубокими нарушениями обмена в центральной нервной системе [5].

В настоящее время многие реаниматологи полагают, что течение утопления по тому или иному типу определяется состоянием организма и прежде всего центральной нервной системы, при выраженном торможении ее высших отделов в результате

алкогольного опьянения, травмы мозга, испуга и чувства сильного страха наиболее вероятно течение утопления по асфиктическому типу.

Однако сведений о частоте течения утопления по тому или иному типу в литературе нет (не считая экспериментальных данных), поскольку специальных исследований в этом направлении не производилось, очевидно, ввиду отсутствия четких критериев для дифференцирования типов.

Все морфологические признаки, которые могут быть обнаружены при исследовании трупа, извлеченного из воды, по нашему мнению, целесообразно подразделить на три группы, ибо выявляются эти признаки или при наружном и внутреннем исследовании, или при проведении лабораторных исследований:

1. Признаки, выявляемые при наружном исследовании трупа.
2. Признаки, выявляемые при внутреннем исследовании трупа.
3. Признаки, обнаруживаемые при лабораторных исследованиях.

При экспертной оценке морфологических признаков следует иметь в виду: 1) морфологические признаки в комплексе встречаются далеко не всегда; 2) развивающиеся довольно быстро процессы гниения меняют морфологическую картину утопления (при этом важные признаки или полностью исчезают, или значительно изменяются); 3) многие признаки, находимые при исследовании трупа и ошибочно относимые к диагностическим, являются лишь признаками пребывания тела в воде; 4) отдельные морфологические признаки с одинаковой частотой могут как встречаться при смерти от утопления, так и относиться к группе общеасфиктических, обнаруживаемых при утоплении.

Под термином «смерть в воде» понимают скоростижную смерть, наступившую во время купания, например, от кровоизлияния в мозг или острой сердечно-сосудистой недостаточности при гипертонической болезни, атеросклерозе и других причин.

Таким образом, антропо-, лапарометрическое и планктоноскопическое исследования трупов утонувших мужчин позволяют получить дополнительную информацию, что поможет установить место утопления. Перспективными являются исследования, направленные на выявление региональных анатомических особенностей всех слоев населения, а также изучение качественного и количественного состава диатомового планктона во всех бассейнах рек и водоемах.

Ссылки на источники

1. Осьминкин В. А. К вопросу микроскопической диагностики смерти от утопления // Судебно-медицинская экспертиза. – 2013. – Т. 56. – № 1. – С. 39–41.
2. Горбунов Н. С. и др. Диагностика обстоятельств утопления // В мире научных открытий. – 2014. – № 4.1 (52). – С. 458-471.
3. Потёмкин А. М., Солохин Е. В., Горностаев Д. В. Судебно-медицинская оценка случаев утопления в ванне // Судебно-медицинская экспертиза. – 2013. – Т. 56. – № 1. – С. 31–34.
4. Светлаков А. В., Давыдова З. В. Термин «утопление» в судебной медицине // Проблемы экспертизы в медицине. – 2012. – Т. 12. – № 3–4 (47–48). – С. 37–38.
5. Хлуднева Н. В. и др. Патологоанатомические механизмы утопления и планктоноскопический метод диагностики типов утопления // Медицинская экспертиза и право. – 2012. – № 3. – С. 18–20.

Ekaterina Zhulzhik,

Master student at the chair of Criminal Law, Criminology, Criminal Executive Law, Murmansk State Technical University, Murmansk

zhulzhik_ekaterina@mail.ru

Diagnosis of drowning in modern forensic pathology

Abstract. Drowning is a serious social problem and occupies 6th place in the structure of violent deaths. The features of dimensions and configurations of front abdominal wall, forms of abdomen in different types of

drowning have been revealed. On the basis of own anthropometry, laparometry and planktonscopy research three-staging algorithm of definition of a drowning place is offered.

Key words: violence, drowning, diagnostics, forensic medicine, death.

References

1. Os'minkin, V. A. (2013) "K voprosu mikroskopicheskoj diagnostiki smerti ot utopenija", *Sudebno-medicinskaja jekspertiza*, vol. 56, № 1, pp. 39–41 (in Russian).
2. Gorbunov, N. S. et al. (2014) "Diagnostika obstojatel'stv utopenija", *V mire nauchnyh otkrytij*, № 4.1 (52), pp. 458-471 (in Russian).
3. Potjomkin, A. M., Solohin, E. V. & Gornostaev, D. V. (2013) "Sudebno-medicinskaja ocenka sluchaev utopenija v vanne", *Sudebno-medicinskaja jekspertiza*, vol. 56, № 1, pp. 31–34 (in Russian).
4. Svetlakov, A. V. & Davydova, Z. V. (2012) "Termin 'utopenie' v sudebnoj medicine", *Problemy jekspertizy v medicine*, vol. 12, № 3–4 (47–48), pp. 37–38 (in Russian).
5. Hludneva, N. V. et al. (2012) "Patologoanatomicheskie mehanizmy utopenija i planktonoskopicheskij metod diagnostiki tipov utopenija", *Medicinskaja jekspertiza i pravo*, № 3, pp. 18–20 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



Поступила в редакцию <i>Received</i>	06.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	08.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	08.04.15	Опубликована <i>Published</i>	30.04.15

www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Жульжик Е. А., 2015

Руденко Юлия Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», г.Одесса, Украина
rudenkoj@gmail.com



Технология развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений (по материалам формирующего эксперимента)

Аннотация. В статье дана авторская трактовка ключевых понятий исследования «выразительность речи», «педагогическая технология развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений», а также представлена технология развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений. Описана структура словаря-минимума культурно значимой профессионально ориентированной лексики, в частности: принципы составления, содержательный компонент и критерии подбора лексики, а также его содержательная составляющая.

Ключевые слова: педагогическая технология развития выразительности речи будущих воспитателей, культурно значимые профессионально ориентированные тексты, культурно значимая профессионально ориентированная лексика, словарь-минимум.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Современные требования, которые предъявляются к специалистам дошкольного образования, а именно к воспитателям дошкольных учебных учреждений, диктуют условия подготовки специалистов, которые владеют необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками в данной специальности. Образовательная квалификационная характеристика будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений Украины одним из основных в подготовке будущих воспитателей предлагает набор ключевых компетенций, которые составляют ядро их профессиональной готовности. Одной из основополагающих компетенций будущих воспитателей является профессионально-коммуникативная компетенция. Профессионально-коммуникативная компетенция будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений представляет собой наличие и сформированность определенных знаний, умений и навыков, которые обеспечивают успешность личности в осуществлении профессионально-речевой деятельности. Качественными характеристиками профессионально-речевой деятельности будущих воспитателей являются: точность, логичность, четкость, завершенность, образность, выразительность, экспрессивность, богатство, уместность, эстетичность, ответственность, правильность, ясность, содержательность, доступность, чистота. Одной из таких качественных характеристик является выразительность речи.

Выразительность речи учителя, согласно концепции А. К. Байменовой, представляет собой «умение реализовывать такие качества речи, как эмоциональность, экспрессивность, образность и оценочность для успешности коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов общения с детьми..» [1].

Выразительность речи, согласно концепции С. Л.Рубинштейна, способна осуществлять на участников коммуникации эмоциональное влияние и состоит из опре-

деленных взаимосвязанных между собой элементов, которые, образуя единство речевой системы, позволяют выразить не только прямое, но и переносное (зачастую скрытое, эмоциональное) содержание сказанного. Такая структура выразительности присуща как внешней, так и внутренней речи [2]. Структура выразительности речи, согласно концепции С. Л. Рубинштейна, представлена на рис. 1.

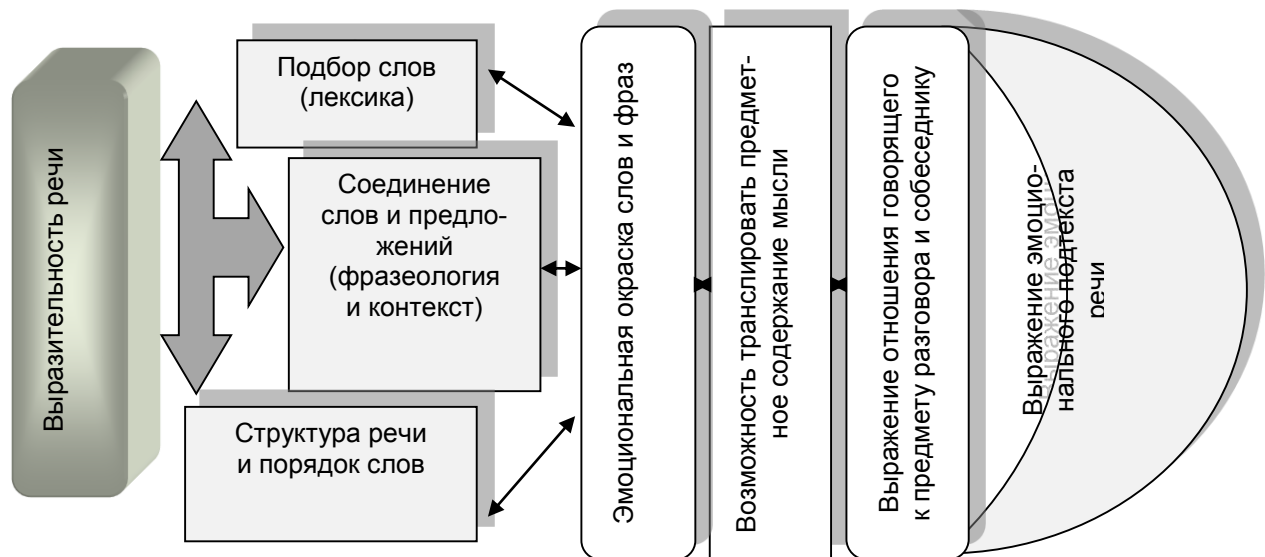


Рис. 1. Элементы художественной выразительности речи (по С. Л. Рубинштейну)

Как видно из рисунка, выразительность является ядром выражения эмоционального подтекста речи, который, в свою очередь, базируется на понимании окружающими основного смысла высказывания. Выразительность речи выступает связующим звеном между тем, «что говорят», и тем, «как говорят». Именно эмоциональный подтекст является одним из основополагающих в обучении выразительности речи детей дошкольного возраста.

Выразительность речи рассматриваем как качество речи индивида, которое, реализуясь в профессионально-речевой деятельности и ее компонентах (лингвокреативная, речемыслительная, речетворческая деятельность), позволяет успешно осуществлять коммуникативные интенции участников процесса коммуникации, значительно улучшая его качественные характеристики.

Концепт «педагогическая технология развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений» рассматривается в исследовании как процесс взаимодействия студента и преподавателя, направленный на развитие выразительности речи. Основными методологическими концептами педагогической технологии развития выразительности речи будущих воспитателей выступили: синергетический, компетентностный, текстообразующий, системно-целостный, культурологический. Технология развития выразительности речи предполагала соблюдение ряда педагогических условий, определенных для каждого этапа экспериментальной работы [3–5]. В данной работе описана суть подготовительного этапа формирующего эксперимента. На подготовительном этапе совместно со студентами I–III курсов дневного и заочного отделения был составлен словарь-минимум культурно значимой профессионально ориентированной лексики (в дальнейшем КЗПОЛ). Словарь КЗПОЛ разрабатывался студентами в рамках выполнения индивидуальных учебно-исследовательских заданий (ИУИЗ) и самостоятельной работы по дисциплинам «Дошкольная лингводидактика», «Методика ознакомления детей дошкольного

возраста с украинским народоведением в дошкольных учебных учреждениях», «Методика организации художественно-речевой деятельности детей дошкольного возраста», «Культура речи и выразительное чтение», «Детская литература», и специально разработанного спецкурса «Методика развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений», который читался на III курсе. Приведем примеры заданий для самостоятельной работы по дисциплине «Методика организации художественно-речевой деятельности детей дошкольного возраста».

Задание 1. Подобрать пословицы и поговорки для ознакомления детей дошкольного возраста всех возрастных групп с темами: «Природа», «Взаимоотношения между людьми», «Честность», «О труде» и т. д.

Задание 2. Подобрать тексты загадок для разных возрастных групп (описательные, отрицающие, сравнительные), народных и литературных. На основе отобранных текстов составить словарь лексики загадок.

Задание 3. Сделать подборку текстов колыбельных для детей раннего и младшего дошкольного возраста. Разработать словарь лексики колыбельных песен.

Задание 4. Подобрать тексты скороговорок (скороговорки-чистоговорки, скороговорки-путаницы, скороговорки-веселушки) для детей дошкольного возраста на согласные и гласные звуки. Выписать скороговорки в словарь.

Задание 5. Подобрать тексты украинских народных сказок и распределить их по группам: «Волшебные», «Про зверей», «Социально-бытовые», «Кумулятивные», «Надоедливые». Экспрессивную, образную, поэтическую и народно-поэтическую лексику отобранных сказок выписать в словарь.

Задание 6. Подобрать юморески для детей дошкольного возраста (средней и старшей возрастных групп). Лексику юморесок выписать в словарь.

Задания для самостоятельной работы по дисциплине «Методика ознакомления с украинским народоведением в дошкольном учебном учреждении»

Задание 1. Выписать в рабочий словарь по 30 сказочных зачинов и 30 концовок.

Задание 2. Составить словарь КЗПОЛ из текстов народных сказок для детей разных возрастных групп.

Задание 3. Составить словарь непонятных для дошкольников слов украинских народных песен. Рядом со словом привести лексическое значение и толкование данного слова.

На практических занятиях студенты пользовались составленным словаре-минимумом, который насчитывал 5000 слов, выражений. Для создания словаря профессионально ориентированной лексики были использованы произведения, рекомендованные программами обучения и воспитания в детском дошкольном учреждении, а именно: «Оберіг», Дитина в дошкільні роки», «Дитина», «Українське дошкільля», «Я у світі», «Впевнений старт». Структурирование культурно значимых профессионально ориентированных текстов (КЗПОТ) предполагало их распределение в пределах жанровой специфики. Для оптимизации использования словаря-минимума его материалы были структурированы по трем разделам, содержательная сторона которых соответствовала программному содержанию младшей, средней и старшей групп детского сада. Разделы, в свою очередь, были поделены на параграфы, в каждом из которых содержались слова и выражения, необходимые для отработки умений и навыков выразительности речи будущих воспитателей. В параграфе лексика была представлена отдельно к каждому произведению, что позволяло сделать словарь-минимум универсальным при организации экспериментального обучения в разных видах речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение, аудирование). Проиллюстрируем отдельными примерами структуру КЗПОЛ для младшей группы дошкольного учреждения.

Младшая группа Колыбельные

«Люли, люли, люли-ляй»: птенчик, сон приходит, оконце.

«Ой ходит сон возле окон»: Дремота, домик, ребеночек, маленький, колыбелька, головонька, личико.

«Котик серенький»: котик серенький, беленький, волосатенький, дитя, воркотать, воркотание, дремота, люли-люли.

Сказки

«Рукавичка»: собачка, рукавичка, мышка-поскребушка, лягушка-попрыгушка, волчок-серый бочок, лисичка-сестричка, кабан-кlyкан, медведюшка-батюшка, скраешку.

«Колобок»: по коробу поскреби, по сусеку намети, крылышко, состряпала, изжарила, окошко, студить, песенка, носок, разок, вскочил на нос, сядь ко мне на язычок, Колобок, короб, скребен, сусеки, метен, мешон, в масле пряжон, на окошке стужон.

«Репка»: репка, бабка, дедка, сладка, крепка, большая-пребольшая, тянет-потянет, мышка, кошка, Жучка.

«Соломенный бычок»: соломенный, смолокур, смолокурня, травушка, дремучий, ободранный, ни свет ни заря, горюшко, бычок-третьячок, зайчик-побегайчик, медведюшка, мордочка, шкурка, монисто.

Загадки

Тема «Домашние животные»

«Поросенок»: пяточок, хвостик, крючок, хрю-хрю-хрю, копытца, корытце, пяточок дырявый, крючок вертлявый.

«Кошка»: спинка, шубка полосатая, мордочка усатая, мягкие лапки, в лапках царапки, коготки, замурлычет, печка, водичка, мурлыча, песнь поет.

«Корова»: пестрое, зеленое, белое.

«Коза»: (козел) – витые рожки, ягодки-глазки, детки, дорожка, рогатый, лохматый, травка.

«Лошадь»: цок-цок, скакать быстрее ветра, искры по копытами, резвая, ушки, копытца, шерстка.

Тема «Дикие животные»

«Мишка»: шалунишка, длинная зима, сосать лапу, ходит без дороги, прятать нос от мороза.

«Лиса»: вся горит, как золотая; шубка дорогая; пушистый, большой; рыжая хозяйюшка.

«Зяец»: пушистый белый мячик; встал как столбик под сосной; уши больше головы; маленький, беленький; лесочек, снежок.

«Ежик»: из иголок колобок; носик, хвостик, подушечка с иголками; тихонечко; недотрога.

«Белка»: скок-скок; щелк-щелк; рыже-огненный комок; хвостик как парашют; стрелочка, пенек, огонек.

Стихотворения

Екатерина Перелесная «Теплый дождик»: красиво, зелено, радостно, веночек, добрый дождик, мелкий, капельки, цветочки.

Анатолий Каминчук «Вишенки»: садочек, вишенка, жменька, косточка.

Мария Познанская «Здравствуй, солнышко»: солнышко, золотое, цветочек, дождик, ведерце, добро, улыбка.

В отдельный блок словаря-минимума КЗПОЛ были выделены литературные фразы: сказочные зачины и концовки, пословицы, поговорки, фразеологизмы, крылатые выражения, которые также использовались на формирующем этапе эксперимента. Например, **сказочные зачины**: «Это было во времена царя Панька, когда земля была тонка», «Где-нигде в каком-то царстве жили себе царь и царица, а у них три сына, как соколы. Вот подросли сыны, такие молодцы стали, что ни думать, ни гадать, только в сказке сказать!», «Когда-то давно, не при нашей памяти, наверное,

еще и дедов и отцов наших не было на свете, жил себе...». **Сказочные концовки:** «Вот вам сказочка, а мне бубликов вязочка». **Фразеологизмы:** не все коту масленица; пятое колесо к телеге; пальцы облизывать; и рыбы не наловить, и ноги не замочить; волосы на голове шевелятся; концы в воду; как мед, так и ложкой; гладить по голове; держать язык за зубами; палец о палец не ударить; рукой подать; как кот заплакал; как на иголках; у страха глаза велики; комар носа не подточит; готовь сани летом, а повозку зимой; в ногах правды нет; горит работа в руках; не лезь в воду, не зная броду и т. д. **Пословицы и поговорки:** кашу маслом не испортишь; дорога ложка к обеду; так ест, что аж за ушами трещит; когда я ем, я глух и нем; любишь смородину, люби и оскомину; от теплого слова и лед размерзает; мудрым никто не родился, а научился; на чужой каравай рот не разевай; друзья познаются в беде; без труда не вытащишь и рыбку из пруда; слово – не воробей, вылетит – не поймаешь.

Словарь-минимум КЗПОЛ использовался студентами на практических, лабораторных занятиях, при проведении коммуникативных тренингов, а также при прохождении педагогической практики в дошкольном учебном заведении.

Структура построения словаря-минимума КЗПОЛ представлена на рис. 2.

Как видно, одним из принципов составления словаря-минимума выступил принцип доступности лексики для детей дошкольного возраста. Реализация этого принципа предполагала включение в словарь-минимум слов, которые находятся в зоне ближайшего развития детей и одновременно могут быть использованы для развития выразительности речи будущих воспитателей.

Принцип размещения лексического материала согласно возрастным группам делал доступным материал словаря для воспитателей, родителей и повышал возможности его использования не только со студентами, но и в учебном процессе дошкольных учреждений.

Принцип включения в структуру словаря всех частей речи позволил использовать его при построении речевых высказываний будущих воспитателей (описание, размышление, рассказ и т. д.), а также как лексический материал в коммуникативно-речевой деятельности с детьми в дошкольном учреждении.

Принцип наглядности был реализован при помощи наглядных моделей, которые сопровождали отдельные фразы (пословицы, поговорки, фразеологизмы), тем самым облегчая понимание эмоционального контекста и переносного смысла данной фразы.

Принцип единства построения словаря с развитием мышления и восприятия обеспечивал подбор слов относительно возрастающих возможностей детей дошкольного возраста.

Принцип взаимосвязи слова и предыдущего явления предполагал взаимосвязь познавательной и речевой деятельности при работе с лексическим материалом.

Критерии отбора лексики в словарь-минимум предполагали возможность использования отобранного материала в коммуникативно-речевых ситуациях в дошкольных учебных заведениях.

Обязательным критерием было наличие у слова прямого и переносного значения. Лексика, которая отбиралась для словаря, имела широкое функциональное употребление в речи детей и взрослых.

Использование словаря-минимума позволило сделать процесс развития выразительности речи будущих воспитателей максимально приближенным к ситуации профессионально-речевой деятельности в дошкольном учебном учреждении.

Перспективу дальнейших публикаций видим в описании сущности педагогической технологии развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений.

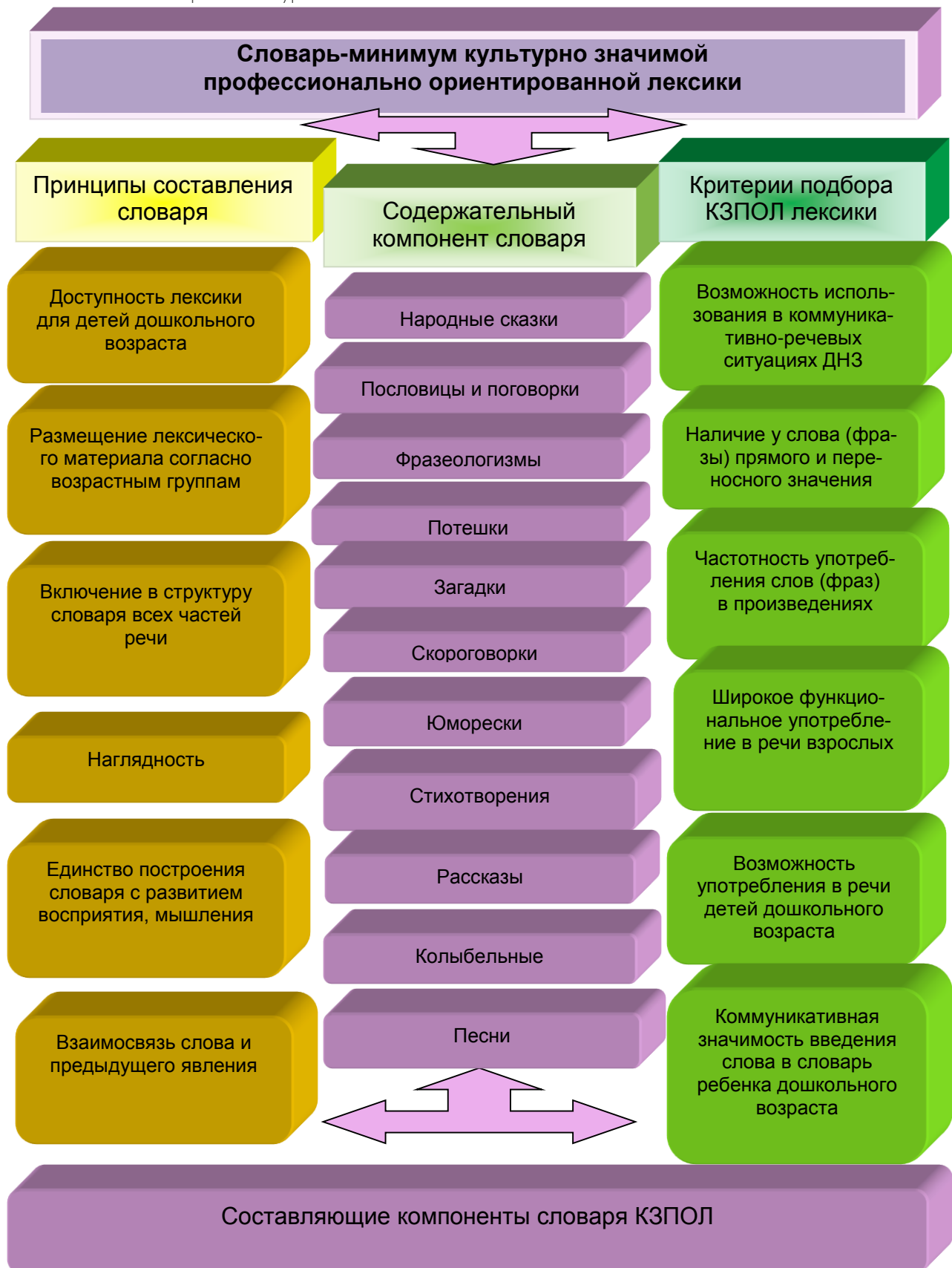


Рис. 2. Структура словаря-минимума культурно значимой профессионально ориентированной лексики

Ссылки на источники

1. Байменова А. К. Технология развития компетентности будущего учителя в применении выразительности речи для продуктивного педагогического общения // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/2011>.
2. Рубинштейн С. Л. Развитие речи у детей // Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 480–483.
3. Руденко Ю. А. Навчальні тексти українських народних загадок в розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів // Zbior raportow naukowych "Miedzynarodowa konferencja naukowa wymiany osiagniec naukowych". – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2014. – P. 60–62.
4. Руденко Ю. А. Культурно-значеннева фахова текстологія як чинник увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів // Zbior raportow naukowych "Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka". – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2014. – P. 142–147.
5. Руденко Ю. А. Текстоцентричний підхід до розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (на матеріалі текстів скоромовок) // Zbior raportow naukowych "Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka". – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2014. – P. 87–88.

Yulia Rudenko,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Theory and Methods of Preschool Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky, Odessa
rudenkoj@gmail.com

Technology for development of speech expressiveness of future teachers of preschool educational institutions (based on formative experiment)

Abstract. The paper deals with the author's interpretation of key concepts "expressiveness of speech" and "educational technology for development of speech expressiveness of future teachers of preschool educational institutions". The author suggests the structure of the dictionary-minimum of professionally-oriented language, in particular principles of co-representation, substantial component and selection criteria for vocabulary.

Key words: educational technology, expressiveness of speech, future educators, cultural and meaningful professionally oriented texts, culturally significant professionally-oriented vocabulary, dictionary-minimum.

References

1. Bajmenova, A. K. (2011) "Tehnologija razvitija kompetentnosti budushhego uchitelja v primenenii vyrazitel'nosti rechi dlja produktivnogo pedagogicheskogo obshhenija", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, № 4. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/2011> (in Russian).
2. Rubinshtejn, S. L. (1989) "Razvitie rechi u detej", *Osnovy obshhej psihologii: v 2 t. T. 1*, Pedagogika, Moscow, pp. 480–483 (in Russian).
3. Rudenko, Ju. A. (2014) "Navchal'ni teksti ukraïns'kih narodnih zagadok v rozvitku uviraznennja movlennja majbutnih vihovateliv doshkil'nih navchal'nih zakladiv", *Zbior raportow naukowych "Miedzynarodowa konferencja naukowa wymiany osiagniec naukowych"*, Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", Warszawa, pp. 60–62 (in Ukrainian).
4. Rudenko, Ju. A. (2014) "Kul'turno-znachenneva fahova tekstologija jak chinnik uviraznennja movlennja majbutnih vihovateliv doshkil'nih navchal'nih zakladiv", *Zbior raportow naukowych "Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka"*, Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", Warszawa, pp. 142–147 (in Ukrainian).
5. Rudenko, Ju. A. (2014) "Tekstocentrichnij pidhid do rozvitku uviraznennja movlennja majbutnih vihovateliv doshkil'nih navchal'nih zakladiv (na materialii tekstiv skoromovok)", *Zbior raportow naukowych "Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka"*, Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", Warszawa, pp. 87–88 (in Ukrainian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	27.04.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.04.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.04.15	Опубликована <i>Published</i>	29.04.15



www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Руденко Ю. А., 2015