КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

№ 09 (сентябрь) • 2015 год

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Смарагдов И. А., Сидорейко В. Н. Индексы рыночной концентрации: неоднозначная информативность // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15299. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15299.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15299 **УДК 338.24.01**

Смарагдов Игорь Андреевич,
доктор технических наук, профессор кафедры экономики и финансов Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Тула
smaragdovIA@gmail.ru

Сидорейко Вера Николаевна,
студентка Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Тула
sidoreikovera@mail.ru

Индексы рыночной концентрации: неоднозначная информативность

Аннотация. *В статье представлены доказательства неоднозначности связи между структурой рынка (распределением рыночных долей – компетенций его субъектов) и количественными оценками неравномерности этих распределений при применении методов индексной оценки концентрации компетенций (рыночных долей) их субъектов, наиболее известными из которых являются децильный и квинтильный коэффициенты, метод Лоренца – Джини (индекс Джини) и индекс Хиршмана – Херфиндаля: совершенно разные распределения компетенций могут характеризоваться одним и тем же значением индекса.*
Ключевые слова: *индекс, анализ, компетенция, конкуренция, концентрация структуры рынка.*
Раздел: *(04) экономика.*

Для определения уровня неравномерности распределения рыночных долей (концентрации рыночных компетенций) при анализе конкурентных систем широко применяются различные методы индексной оценки концентрации компетенций (рыночных долей) их субъектов, наиболее известными из которых являются децильный и квинтильный коэффициенты, метод Лоренца – Джини (индекс Джини) и индекс Хиршмана – Херфиндаля [1–16].

Исторически первое место в этом ряду занимают децильный и квинтильный коэффициенты, впервые примененные для оценки неравенства в распределении доходов.

По своей сути децильный (decile, от лат. decem – десять) и квинтильный (quintile, от лат. quinta – пять) коэффициенты представляют собой отношения рыночных сил (кумулятивных компетенций) 10- и 20-процентных групп лидеров и аутсайдеров рынка:

– децильный коэффициент (используют термины «показатель», «индекс»):

$$D = (100 - 90') / (10');$$

– квинтильный коэффициент (показатель, индекс):

$$C = (100–80') / (20'),$$

где числа со штрихом (‘) – выраженные в процентах фактические доли анализируемых объемов чего-либо, приходящиеся на указанные в процентах доли количества субъектов. Например: 80‘ – фактическое значение доли объема доходов, приходящегося на долю 80% населения; или 10‘ – фактическое значение кумулятивной компетенции 10% субъектов рынка. Оба коэффициента изначально применялись для оценки неравномерности распределения доходов среди населения. В этом качестве их применение абсолютно эффективно и эффектно: «доходы 10–20%-ной группы самых богатых граждан превышают доходы 10–20%-ной группы беднейших граждан во столько-то раз!»

Однако впоследствии эти коэффициенты стали использоваться и более широко, в качестве мер косвенной оценки уровней рыночной конкуренции. При этом упускалось из виду, что применение этих коэффициентов для анализа конкурентной структуры рынка (неравномерности распределения компетенций) некорректно в силу невозможности выяснения истинной, однозначной картины распределения. Так, децильный коэффициент равный трем соответствует всем приведенным различным распределениям: кумулятивным компетенциям «первых» 10% участников от 12 до 24% и 10% «последних», соответственно, от 4 до 8%; а квинтильный (также равный трем) – от 24 до 42% и, соответственно, от 8 до 14%.

Очевидно, что совершенно разные распределения компетенций характеризуются одними и теми же значениями децильного и квинтильного коэффициентов, что полностью исключает возможность их применения для тождественной оценки реальной структуры рынка.

Более чем вековая история коэффициента концентрации Коррадо Джини (индекса Джини) сделала его одним из популярнейших средств интегральной оценки неравномерности распределения рыночных долей (компетенций) субъектов рынка. Кроме того, индекс стали широко и безоговорочно применять в качестве количественной меры уровня рыночной конкуренции для сравнения различных рынков и их мониторинга. Однако при этом не учитывается коренной недостаток индекса Джини, а именно неоднозначность связи между структурой рынка (распределением компетенций участников рынка) и количественной оценкой неравномерности этих распределений: совершенно разные распределения компетенций могут характеризоваться одним и тем же значением индекса Джини. Докажем справедливость последнего утверждения.

Принятые обозначения: N – общее число субъектов рынка; i – порядковый номер субъекта рынка в ранжированном по мере возрастания компетенции рэнкинге; s_i – компетенция i-го субъекта рынка; S_i – кумулятивная компетенция i субъектов рынка; (100/N)i – идеальная кумулятивная компетенция i субъектов рынка при равномерном распределении компетенций.

При использовании метода Лоренца – Джини количественная оценка структуры рынка (конкурентной системы) сводится к ранжированию субъектов рынка в порядке возрастания их компетенций (в процентах) и расчету индекса Джини GI (Gini Index), характеризующего относительное интегральное отклонение от идеального равномерного распределения. Представим формулу для расчета индекса Джини в виде [17]:

$$\mathrm{GI} = \frac{\sum_{i=1}^{i=N} [(100/N)i - S_i]}{(100/N)\sum_{i=1}^{i=N} i} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{i=N} S_i}{(100/N)\sum_{i=1}^{i=N} i} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{i=N} (N+1-i)S_i}{(100/N)\sum_{i=1}^{i=N} i} =$$

$$= \frac{[1(100/\mathrm{N}) - \mathrm{S_i}] + [2(100/\mathrm{N}) - \mathrm{S_2}] + \ldots + [(\mathrm{N}-1)(100/\mathrm{N}) - \mathrm{S_{N-1}}]}{(100/\mathrm{N})\,[1 + 2 + \ldots + (\mathrm{N}-1) + \mathrm{N}]} =$$

$$= 1 - \frac{\mathrm{S_1} + \mathrm{S_2} + \cdots + \mathrm{S_{(N-1)}} + \mathrm{S_N}}{(100/\mathrm{N})\,[1 + 2 + \cdots + (\mathrm{N}-1) + \mathrm{N}]} =$$

$$= 1 - \frac{\mathrm{N_{S1}} + (\mathrm{N}-1)\mathrm{s_2} + \ldots + 2_{\mathrm{S(N-1)}} + 1\mathrm{s_N}}{(100/\mathrm{N})\,[1 + 2 + \cdots + (\mathrm{N}-1) + \mathrm{N}]} \qquad (1)$$

Отметим, что GI = 0 для идеального рынка совершенной конкуренции с равными компетенциями всех его субъектов (в том числе с единственным субъектом со стопроцентной компетенцией).

Для гипотетической структуры рынка (компетенция одного субъекта s_n стремится к 100 процентам, а компетенция всех остальных субъектов S_{n-1} – к нулю) из выражений (1) следует:

$$\underset{S_{N-1} \Rightarrow 0}{\text{Limit}}(GI) = 1 - \frac{100}{(100/N * [1 + 2 + \cdots + (N-1) + N]} = \frac{1 - 1/N}{1 + 1/N} \Rightarrow 1, \qquad (2)$$

т. е. в этом случае при N, стремящемся к бесконечности, GI асимптотически приближается к единице, никогда не достигая ее. Так, например:

- при n = 100 GI =0,990/1,010 = 0,980;
- при n = 1000 GI = 0,999/1,001 = 0,998.

Укажем, что при анализе рыночных структур со сравнительно большим числом субъектов расчет (с докомпьютерных времен) сводится к ранжированию субъектов рынка в порядке возрастания их компетенций (в процентах), разбиению их на 10 групп, определению кумулятивных компетенций этих групп и вычислению GI согласно отношениям (1) по формулам:

$$\mathrm{G} = \frac{(10 - S_{10}) + (20 - S_{20}) + (30 - S_{30}) + \cdots + (80 - S_{80}) + (90 - S_{90})}{10 + 20 + 30 + 40 + 50 + 60 + 70 + 80 + 90 + 100} =$$

$$= 1 - \frac{S_{10} + S_{20} + S_{30} + S_{40} + S_{50} + S_{60} + S_{70} + S_{80} + S_{90} + 100}{10(1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10)} =$$

$$= 1 - \frac{10_{S1} + 9_{S2} + 8_{S3} + 7_{S4} + 6_{S5} + 5_{S6} + 4_{S7} + 3_{S8} + 2_{S9} + 1_{S10}}{10(1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10)} \qquad (3)$$

Так, для банковской системы РФ (около 800 субъектов) такой анализ показывает, что на протяжении ряда лет GI ≈ 0,8 по капиталу, активам, кредитованию и другим параметрам, что свидетельствует об очень высокой концентрации рынка.

Необходимо упомянуть значительную чувствительность GI к количеству групп, на которые разбивается структура. Так, разбиение банковского рынка не на 10, а на 5 групп приводит к значению GI ≈ 0,6, а расчет по каждому банку («800 групп») – к значению GI ≈ 0,9.

Эта ситуация абсолютно понятна, поскольку разбиение рынка на группы, по сути, «создание новой структуры рынка» с меньшим числом субъектов и, соответственно, увеличенными кумулятивными компетенциями.

Как и в случае с децильным и квинтильным коэффициентами, принципиально важным недостатком изложенного подхода является неоднозначность связи между структурой рынка и количественными оценками неравномерности этих распределений: разные распределения компетенций могут характеризоваться одним и тем же значением индекса Джини. Эту возможность легко заметить, проанализировав выражение (1):

$$\mathrm{GI} = 1 - \frac{N_{S1} + (N-1)s_2 + \ldots + 2_{S(N-1)} + 1_{SN}}{(100/N)[1 + 2 + \ldots + (N-1) + N]}$$

Очевидно, что знаменатель этой формулы при заданном N – постоянная величина, а условию постоянства значения числителя

$$N_{S1} + (N - 1)\, s_2 + \ldots + 2s_{(N-1)} + 1s_N = \text{Const}$$

может удовлетворять подмножество значений S_i , ограниченное двумя условиями: $s_i \leq s_{i+1}$ (договоренность о ранжировании) и $\sum s_i = 100$ (сумма компетенций субъектов рынка равна 100%). Из изложенного следует, что индекс Джини остаётся неизменным (не реагирует на изменения компетенций субъектов) при различных сочетаниях значений компетенций. Проиллюстрируем это обстоятельство простейшим примером: существенно разные конкурентные структуры (рынки), состоящие из трех субъектов с различными компетенциями (в процентах) {01; 33; 66}, {05; 25; 70}, {10; 15; 75}, {11; 13; 76}, количественно характеризуются одним и тем же значением индекса Джини GI = 0,325. Таким образом, безоглядное применение индекса Джини (особенно для структур с относительно небольшим числом субъектов) может приводить к парадоксальным и неверным выводам: так, например, если приведенные конкурентные структуры отражают распределение доходов населения в равных регионах, согласно индексу Джини уровень неравенства в них одинаков, хотя очевидно, что отношения доходов «богатой» трети населения к доходам «бедной» трети составляют соответственно 66,00; 14,00; 7,50 и 6,91.

Отметим, что и индексы совершенства рыночной конкуренции (Perfection of Market Competition Index) PMCI – (100/N) / (S/n), где N – общее число субъектов системы, n – число членов первого (главного рыночного) ядра, S – кумулятивная компетенция этого ядра, для приведенных в качестве примера рынков существенно различаются и соответственно равны 0,505; 0,476; 0,444; 0,439.

Таким образом, группа рынков с различными структурами и уровнями конкуренции может характеризоваться единственным значением индекса Джини. Приведенный пример свидетельствует о том, что индекс Джини нецелесообразно применять даже для анализа рыночных структур с неизменным (особенно небольшим) числом субъектов, поскольку он может не реагировать на весьма существенные изменения компетенций субъектов.

Изложенное позволяет констатировать, что достаточно широко распространенные попытки по индексу Джини оценивать рыночную конкуренцию вообще и в частности, интуитивно полагая, что при GI ≤ 0,6–0,4 рынок является высококонкурентным, нельзя считать корректными и обоснованными.

Значение индекса Хиршмана – Херфиндаля HHI (Hirshman – Herfindalya Index) равно сумме квадратов выраженных в процентах компетенций s_i всех N субъектов произвольной конкурентной (рыночной) системы и, по сути, является показателем отклонения реального распределения компетенций от идеального равномерного распределения, при котором $HHI = N(100/N)^2 = 10^4 / N$:

$$HHI = \sum_{i=1}^{i=N} (S_i)^2 = N\sigma^2 + 10^4/N,$$

где σ^2 – среднеквадратическое отклонение реального распределения компетенций от идеального.

Для разграничения рыночных структур по степени рыночной концентрации вводятся два пороговых значения этого индекса:

- при HHI < 1 000 рынок считается слабоконцентрированным;
- при 1 000 < HHI < 1 800 – среднеконцентрированным;
- при HHI > 1 800 – высококонцентрированным.

Следует указать, что в подходе Хиршмана – Херфиндаля под рыночной концентрацией скорее понимается не неравномерность распределения компетенций внутри

заданного числа субъектов рынка, а концентрация рынка за счет увеличения кумулятивной (суммарной) компетенции его ведущих субъектов.

Приведем доказательство справедливости ранее представленного выражения для расчета индекса Хиршмана – Херфиндаля [18]:

$$N\sigma^2 = (s_1 - 100/N)^2 + \ldots + (s_n - 100/N)^2$$
$$= [(s_1)^2 + \ldots + (s_n)^2] - 2\,(100/N)\,(s_1 + \ldots + s_n) + N\,(100/N)^2$$
$$= HHI - 2(100^2/N) + N\,(100^2/N^2) = HHI - 2\,(100^2/N) + (100^2/N)$$
$$= HHI - 100^2/N = HHI - 10^4/N.$$

Из приведенных зависимостей следует, что индекс Хиршмана – Херфиндаля для совершенно разных рыночных структур может иметь одно и то же значение:

$$HHI = N\sigma^2 + 10^4/N = Const., \text{ при } \sigma^2 = (C - 10^4/N)\,N.$$

Считается, что чем более высоким значением индекса HHI характеризуется структура рынка, тем ниже на нем конкуренция. Однако очевидно следующее:

– существует бесконечное число вариантов сочетаний среднеквадратичного отклонения и числа субъектов рынка, приводящее к одному и тому же значению индекса HHI, то есть совершенно разные по численности и неравномерности распределения компетенций рыночные структуры характеризуются единственным значением индекса HHI;

– при постоянном числе субъектов рынка значение индекса HHI прямо пропорционально среднеквадратичному отклонению компетенций;

– при равномерном распределении компетенций субъектов ($\sigma^2 = 0$, случай классической «совершенной» конкуренции) индекс HHI обратно пропорционален N – числу субъектов рынка, то есть согласно этому подходу конкуренция на таких рынках тем выше, чем больше число субъектов; иными словами, классическая «совершенная» конкуренция оценивается разными численными значениями индекса HHI.

Так, при равных компетенциях субъектов (идеальный рынок, индекс Джини GI = 0) условие HHI < 1 000 выполняется, если число субъектов равно или более 10. При числе субъектов равном или менее 5 индекс HHI > 1 800.

Таким образом, согласно подходу Хиршмана – Херфиндаля априори: рынок с десятью равными субъектами слабоконцентрированный, а с пятью – высококонцентрированный, несмотря на равенство рыночных компетенций субъектов каждого из этих рынков.

Однако индекс HHI ≈ 1 000 как для рынка с десятью субъектами с равными компетенциями (индекс Джини равен нулю; индекс совершенства рыночной конкуренции равен 1), так и для бесконечного числа самых разнообразных рынков, например:

– когда один субъект обладает 20%-ной рыночной компетенцией и еще 11 субъектов – равными компетенциями по 7,27% (индекс Джини – 0,12; индекс совершенства рыночной конкуренции – 0,417);

– когда у одного субъекта 30%-ная рыночная компетенция и еще у 49 субъектов равные компетенции по 1,43% (индекс Джини – 0,76; индекс совершенства рыночной конкуренции – 0,067);

– когда у одного субъекта 30%-ная рыночная компетенция и еще у 999 субъектов равные компетенции по 0,2647% (индекс Джини – 0,99; индекс совершенства рыночной конкуренции – 0,003) и т. д.

Аналогично индекс HHI ≈ 2 000 как для рынка с 10 субъектами, компетенция одного из которых 40%, а равные компетенции остальных по 6,67% (индекс совершенства рыночной конкуренции равен 0,25), так и для идеального рынка с пятью субъектами (индекс совершенства рыночной конкуренции равен 1).

Изложенное вызывает серьезные сомнения в научной обоснованности антимонопольного законодательства США, базирующегося на том, что, если у рынка индекс HHI < 1 000, слияния и поглощения, не приводящие к переходу этого порогового значения, не оспариваются; если у рынка 1 000 < HHI < 1 800, то могут оспариваться слияние и поглощения, приводящие к приросту значения индекса HHI на 100 и более пунктов; если у рынка индекс HHI > 1 800, оспариваться могут слияние и поглощения, приводящие к приросту индекса HHI на 50 и более пунктов.

Противоречия между подходами Лоренца – Джини и Хиршмана – Херфиндаля заметны и при анализе российского банковского рынка:

– по Лоренцу – Джини этот рынок высококонцентрированный (GI ≈ 0,9) и, следовательно, низкоконкурентный;

– по Хиршману – Херфиндалю – слабоконцентрированный (HHI ≈ 850) и высококонкурентный, хотя очевидно, что концентрация на этом рынке очень высока, а конкуренция из-за монопольного положения Сбербанка чрезвычайно низка.

Укажем, что аналогичные индексу Хиршмана – Херфиндаля практически неприменяемые индексы [19–22]:

– энтропийные (Entropy indices):

$$\mathrm{EI} = -\sum_{i=1}^{i=N} (\mathrm{S_i}\ \mathrm{lns_i}) \text{ или } \mathrm{El} = -\sum_{i=1}^{i=N} (\mathrm{S_i log s_i});$$

– Ханнаха – Кея (Hannah and Kays numbers equivalent index):

$$\mathrm{n(z)} = \left[\sum_{i=1}^{i=N} (S_i)^z\right]^{1/(1-z)} \qquad \mathrm{z} > 0;$$

– некоторые другие, например, индекс Розенблата (Rosenbluth index), индекс Холла – Тайдемана (Hall – Tideman index), обладают тем же недостатком: неоднозначностью связи между структурой рынка (распределением рыночных долей – компетенций его субъектов) и количественной оценкой неравномерности этих распределений.

Следует отметить, что, как и в случаях с децильным и квинтильным коэффициентами и индексом Джини, одно и то же значение индекса Хиршмана – Херфиндаля (и его аналогов) характеризует совершенно разные распределения компетенций субъектов (структуры рынка), что со всей очевидностью свидетельствует о невозможности с их помощью следить за изменениями концентрации компетенция субъектов рынка и тем более судить об уровне рыночной конкуренции.

Проведенный анализ свидетельствует, что существенно различающиеся структуры рынка (распределения рыночных компетенций) могут характеризоваться одним и тем же числовым значением индексов концентрации (независимо от того, какой конкретно индекс выбран для анализа), что демонстрирует некорректность применения базирующегося на их расчете подхода к количественной оценке рыночной конкуренции. Изложенное не позволяет доверять заключениям и выводам об уровне конкуренции и динамике ее изменения, полученным на основе анализа рыночной структуры с помощью расчета индексов концентрации.

Для большей убедительности приведенных утверждений воспользуемся аналогией с широко известным ростовесовым индексом Кетле, характеризующим пропор-

циональность роста и массы человека одним числом, но по значению которого невозможно выяснить, кто же из двух людей с равным индексом выше или тяжелее и уж тем более сильнее или быстрее.

Более того, зная только величину изменения индекса Кетле одного и того же растущего человека, нельзя сказать, чем оно вызвано: изменением роста, веса или того и другого одновременно. Однозначную идентификацию возможно выполнить, только располагая дополнительной информацией, например, о росте или весе человека.

Аналогичным образом для однозначной характеристики структуры рынка кроме информации о значениях индекса Джини или индекса Хиршмана – Херфиндаля необходимо знать, например, величину средней рыночной компетенции участников конкретного рынка.

Ссылки на источники

1. Мэнкью Н. Г. Принципы экономикс / пер. с англ. – СПб.: Питер Ком, 1999.
2. Самуэльсон П. А., Нордхаус В. Д. Экономика / пер. с англ. – М.: «Издательство БИНОМ», 1997.
3. Макконел К. Р., Брю С. Л. Экономикс: принципы, проблемы и политика: в 2 т. / пер. с англ. – М.: Изд-во «Туран», 1996. – Т. 2.
4. Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономика / пер. с англ. Со 2-го изд. – М.: «Дело ЛДТ», 1993.
5. Хейне П. Экономический образ мышления / пер. с англ. Изд. второе. – М.: Изд-во «Дело» при участии Изд-ва «Catallaxy», 1993.
6. Stigler G. J. The organization of industry. – Chicago: University of Chicago Press, 1968.
7. Jacquemin A. The new industrial organization: market forces and strategic behavior. – Cambridge, MA: MIT, 1987.
8. Encaoua D., Jacquemin A. Degree of Monopoly, Indices of Concentration and Threat of Entry // International Economic Review. – 1980. – № 21.
9. Waterson M. Economic Theopy of the Industry. – Cambridge: CUP, 1984.
10. Тарасевич Л. С., Гальперин В. М., Игнатьев С. М. 50 лекций по микроэкономике. – М.: Экономическая школа, 2000.
11. Гальперин В. М., Игнатьев С. М., Моргунов В. И. Микроэкономика: в 3 т. / общ. ред. В. М. Гальперина. – СПб.: Экономическая школа» ГУ ВШЭ, 2007. – Т. 2.
12. Словарь современной экономической теории Макмиллана / пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 1997.
13. Розенберг Дж. М. Инвестиции: терминологический словарь / пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 1997.
14. Экономическая энциклопедия / науч. ред. Совет изд-ва «Экономика»; Ин-т экон. РАН; гл. ред. Л. И. Абалкин. – М.: ОАО «Издательство Экономика», 1999.
15. Большой экономический словарь / под ред. А. Н. Азрилияна. – 5-е изд. доп. и перераб. – М.: Институт новой экономики, 2002.
16. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007.
17. Смарагдов И. А. Оценка рыночной конкуренции: монография. – Тула: Изд-во «Шар», 2012.
18. Там же.
19. Stigler G. J. Op. cit.
20. Jacquemin A. Op. cit.
21. Encaoua D., Jacquemin A. Op. cit.
22. Waterson M. Op. cit.

Igor Smaragdov,
Doctor of Engineering Sciences, Professor at the chair of Economics and Finance, Tula branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Tula
smaragdovIA@gmail.ru
Vera Sidoreyko,
Student, Tula branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Tula
sidoreikovera@mail.ru

Indexes of market concentration: ambiguous informational content

Abstract. The paper deals with the evidences of ambiguity of communication between market structure (distribution of market shares – competences of its subjects) and quantitative estimates of unevenness of these

distributions at application of methods of competences concentration index assessment (market shares) of their subjects. The most known subjects are decile and quintile coefficients, Lorenz-Jeanie's method (Jeanie's index) and Herfindahl-Hirschman index: absolutely different distributions of competences can be characterized by the same value of index.

Key words: index, analysis, competence, competition, concentration of market structure.

References

1. Mjenk'ju, N. G. (1999) *Principy jekonomiks* / per. s angl., Piter Kom, St. Peterburg (in Russian).
2. Samujel'son, P. A. & Nordhaus, V. D. (1997) *Jekonomika* / per. s angl., “Izdatel'stvo BINOM”, Moscow (in Russian).
3. Makkonel, K. R. & Brju, S. L. (1996) *Jekonomiks: principy, problemy i politika: v 2 t.* / per. s angl., Izd-vo “Turan”, Moscow, t. 2 (in Russian).
4. Fisher, S., Dornbush, R. & Shmalenzi, R. (1993) *Jekonomika* / per. s angl. So 2-go izd, “Delo LDT”, Moscow (in Russian).
5. Hejne, P. (1993) *Jekonomicheskij obraz myshl*enija / per. s angl. Izd. vtoroe, Izd-vo “Delo” pri uchastii Izd-va “Catallaxy”, Moscow (in Russian).
6. Stigler, G. J. (1968) *The organization of industry,* University of Chicago Press, Chicago (in English).
7. Jacquemin, A. (1987) *The new industrial organization: market forces and strategic behavior,* MA: MIT, Cambridge (in English).
8. Encaoua, D. & Jacquemin, A. (1980) “Degree of Monopoly, Indices of Concentration and Threat of Entry”, *International Economic Review*, № 21 (in English).
9. Waterson, M. (1984) *Economic Theopy of the Industry*, CUP, Cambridge (in English).
10. Tarasevich, L. S., Gal'perin, V. M. & Ignat'ev, S. M. (2000) *50 lekcij po mikrojekonomike*, Jekonomicheskaja shkola, Moscow (in Russian).
11. Gal'perin, V. M., Ignat'ev, S. M. & Morgunov, V. I. (2007) *Mikrojekonomika: v 3* t., Jekonomicheskaja shkola GU VShJe St. Peterburg, t. 2 (in Russian).
12. *(*1997*) Slovar' sovremennoj jekonomicheskoj teorii Makmillan*a / per. s angl., INFRA-M, Moscow (in Russian).
13. Rozenberg, Dzh. M. (1997*) Investicii: terminologicheskij slovar'* / per. s angl., INFRA-M, Moscow (in Russian).
14. Abalkin, L. I. (ed.) (1999) *Jekonomicheskaja jenciklopedija* / nauch. red. Sovet izd-va “Jekonomika”; In-t jekon. RAN; OAO “Izdatel'stvo Jekonomika”, Moscow (in Russian).
15. Azrilijan, A. N. (ed.) (2002) *Bol'shoj jekonomicheskij slovar'*, 5-e izd. dop. i pererab., Institut novoj jekonomiki, Moscow (in Russian).
16. Rajzberg, B. A., Lozovskij, L. Sh. & Starodubceva, E. B. (2007) *Sovremennyj jekonomicheskij sl*ovar', 5-e izd., pererab. i dop., INFRA-M, Moscow (in Russian).
17. Smaragdov, I. A. (2012) *Ocenka rynochnoj konkurencii: monografija*, Izd-vo “Shar”, Tula (in Russian).
18. Ibid.
19. Stigler, G. J. (1968) Op. cit.
20. Jacquemin, A. (1987) Op. cit.
21. Encaoua, D. & Jacquemin, A. (1980)
22. Waterson, M. (1984) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:
Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук,
членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	03.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	06.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	06.07.15	Опубликована *Published*	21.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Смарагдов И. А., Сидорейко В. Н., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Орлова Н. М., Шаповал И. А. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15300. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15300.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15300 **УДК 376.352**

Орлова Наталья Михайловна,
магистрант ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург
oplin.2014@yandex.ru

Шаповал Ирина Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре

Аннотация. *Социальные отношения индивида пронизывают все сферы его жизнедеятельности, и потому развитие и качественные характеристики общения являются одним из приоритетных условий адаптации к окружающей социальной среде и качества жизни личности. Можно предположить, что развитие навыков общения именно в игре как ведущей деятельности дошкольника должно оказать положительное влияние как на само общение, так и на уровень развития игры с учетом решения задачи социализации и интеграции ребенка с нарушениями зрения в общество. Тем самым актуализируется научный поиск новых подходов к вопросам оптимизации коррекционно-развивающего пространства дошкольника с нарушениями зрения.*
Ключевые слова: *дефицитарный дизонтогенез, нарушения зрения, навыки общения, социальное развитие.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

В современном мире в отношении детства одной из приоритетных задач заявляется обеспечение каждому ребенку, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, гарантированных прав на развитие, воспитание и образование с учетом его индивидуальных особенностей. На сегодняшний день решение этой задачи является актуальной общечеловеческой проблемой, а состояние психофизического и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья – важным фактором их интеграции в общество [1].

Целенаправленная политика государства в сфере социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья детерминирует необходимость проведения развернутых комплексных исследований их особенностей, при этом, как подчеркивает Д. И. Фельдштейн, важным является учет психологических и социально-психологических изменений, произошедших в нашей стране и в мире за последние десятилетия [2].

За последнее время отмечается постоянное увеличение количества детей с нарушением зрения. Кроме того, появление даже незначительных неблагоприятных факторов порождает проблемы со зрением, что приводит к росту количества детей, входящих в группу риска по зрению. По данным ВОЗ, каждые пять секунд в мире слепнет один взрослый, каждую минуту – ребенок. Нарушение зрения оказывает заметное влияние на психическое развитие ребенка, характеризующееся [3; 4]:

1) замедлением процессов запоминания, мыслительных операций;
2) ограниченностью движений, нарушениями их координации;
3) особенностями поведения (агрессия, раздражительность, замкнутость);
4) трудностями в игре, в общении со сверстниками и взрослыми;

5) отличием восприятия от нормы по темпу, степени адекватности реальности образа, его полноте, точности, дифференцированности;

6) малоактивностью и низкой инициативностью, нарушающими процессы межличностного взаимодействия и диалогического общения;

7) сужением мотивационной сферы, потребностей и интересов;

8) трудностями спонтанного формирования навыков общения;

9) ограничением неречевых средств коммуникации: ослабленностью, упрощением и смазанностью всех выразительных движений, жестов, пантомимики, маловыразительностью мимики лица;

10) затруднениями в понимании эмоций партнера, выраженных неречевыми средствами общения, и в то же время невозможностью выражения мимическими средствами своих эмоций, что осложняет общение;

11) наличием вторичных отклонений в развитии речи и т. д.

Таким образом, особенности развития ребенка с нарушениями зрения, проявляющиеся в несовпадении периодов активного развития определенных психических свойств и качеств, обусловливают особые способы познания им предметного мира и социально-адаптивные навыки, не свойственные зрячим.

Диспропорциональность психического развития у таких детей проявляется в том, что процессы и стороны личности, менее страдающие от нарушений зрения (речь, мышление), развиваются быстрее, более зависящие от зрения – движения, овладение пространством – отстают в развитии. В любом случае описанные особенности развития ребенка с нарушениями зрения откладывают свой отпечаток на развитие его ведущей деятельности, каковой для дошкольника выступает игра.

Установлено, что при формировании игровых действий дети с нарушениями зрения опираются на бедный, ограниченный опыт практических действий, на слабо развитую моторику и менее страдающую от дефекта зрения речь, в связи с чем их игры значительно отстают в развитии от игр зрячих. Коллективная игра заменяется игрой рядом с товарищем с преобладанием манипулятивного и стереотипного характера действий [5].

Важный фактор недоразвития игровой деятельности у дошкольников с нарушениями зрения, по нашему мнению, – снижение уровня общения, которое М. И. Лисина характеризует как важнейший фактор развития личности и один из главных видов деятельности человека [6]. Можно предположить, что развитие навыков общения именно в игре как ведущей деятельности дошкольника должно оказать положительное влияние как на само общение, так и на уровень развития игры с учетом решения задачи социализации и интеграции ребенка с нарушениями зрения в общество. Тем самым актуализируется научный поиск новых подходов к вопросам оптимизации коррекционно-развивающего пространства дошкольника с нарушениями зрения.

Рассмотрим важность общения для коррекции дефицитарного дизонтогенеза как следствия нарушений зрения. Социальные отношения индивида пронизывают все сферы его жизнедеятельности, и потому развитие и качественные характеристики общения являются одним из приоритетных условий адаптации к окружающей социальной среде и качества жизни личности.

Первый опыт общения ребенок получает от взрослых, передающих ему культурно нормированные образцы общения. Через совместную деятельность с взрослым ребенок обретает способность играть, приводящую к становлению его внутреннего мира и развитию высших психических функций, интересов, переживаний, представлений, образов [7]. Общение с взрослыми определяет возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми, необходимых для его полноценного познавательного и социального развития. Мир ребенка уже в дошкольном возрасте

неразрывно связан с другими детьми, и с возрастом все большее значение для него приобретают контакты со сверстниками – особая сфера его жизнедеятельности, существенно отличающаяся от общения с взрослыми. При взаимодействии со сверстниками дошкольники проявляют неожиданные и оригинальные действия и движения, раскованность, непосредственность, непредсказуемость, сохраняющиеся в общении до конца дошкольного возраста [8].

В результате общения формируется представление о другом человеке и о самом себе, о своих возможностях и способностях. В общении со сверстниками дошкольников происходит применение на практике норм поведения, формирование самооценки ребенка, коммуникативных и организаторских способностей, уровня его притязаний.

В процессе общения в игре со сверстником ребенок осваивает человеческие отношения, ценности своей культуры, социальные формы поведения, необходимые для продуктивного взаимодействия с окружающими людьми: эмпатию, вежливость, тактичность, дружелюбие, толерантность [9].

Проблемность развития общения ребенка с нарушениями зрения определяется рядом факторов:

1. Сложность самого процесса общения обусловливает необходимость формирования у ребенка адекватного реагирования на окружающее, развития социальной перцепции, социального интереса и социального поведения, а в результате адекватной возрасту социальной компетентности и оптимального статуса коммуникативной и когнитивной деятельности.
2. Ограниченные возможности восприятия социальной среды и отношений, их адекватной интерпретации и реагирования на них, обусловленных ограниченными психофизическими возможностями детей с нарушениями зрения и их социальной депривацией.

Как констатируют различные исследования [10–12], нарушение функций зрения отражается на снижении точности, полноты и скорости восприятия, что приводит к затруднению и замедлению узнаваемости предметов и изображений, к нарушению микро- и макроориентировки в пространстве. Недостатки физического развития и двигательной активности влияют на быстроту, ловкость, точность, силу движений, на выносливость и координацию в статическом и динамическом равновесии. Нарушается и развитие высших психических процессов: познавательной деятельности, мышления, речи. Таким образом, связь зрения со всеми психическими процессами, в том числе эмоционально-волевой сферой, определяет ориентацию ребенка в пространстве в широком смысле слова, включая его социализацию.

3. Недостаточная изученность психологических закономерностей взаимосвязи развития игры и навыков общения дошкольников с нарушением зрения при возросшей потребности использования в практике воспитательного процесса дошкольного учреждения современных форм и методов развития социально-коммуникативных навыков детей.

Включение детей дошкольного возраста с нарушением зрения в систему коррекционно-развивающего обучения осуществляется сегодня в условиях специальных и комбинированных детских садов, в которых специальная коррекционная предметно-развивающая среда создается с учетом ограниченных возможностей здоровья воспитанников [13]. Отмечается, однако, что деятельность подобных учреждений в новых социально- экономических условиях требует разработки современного методического обеспечения воспитания, качества образования, форм, методов средств обучения и развития ребенка. В то же время научная исследованность проблем дошкольной интеграции детей с нарушениями зрения, научно-методическая обеспеченность воспитательно-педагогической практики в развитии их навыков общения со сверстниками

средствами игровой деятельности и укомплектованность дошкольных образовательных учреждений соответствующими программными материалами недостаточны.

Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте открывает широкие возможности для воспитания, развития, социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Проблемам игры дошкольников посвящены классические отечественные и зарубежные исследования: социальная роль игры как инструмента подготовки человека к жизни, к сложным социальным отношениям (Д. М. Болдуин); значение детской игры для психического развития, её роль в формировании эмоций (К. Бюлер); роль содержания и формы игровой деятельности для социализации детей (В. Штерн); сущность игры как ведущей деятельности, определяющей прогрессивную линию психического развития дошкольника, и теория ролевой творческой игры (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин); использование игровой деятельности для повышения умственного и интеллектуального развития детей (А. В. Запорожец); значение ролевой игры как среды наиболее интенсивного развития познавательной и личностной сферы ребенка (Д. Б. Эльконин) и т. д. Прикладные аспекты роли игры представлены в современных исследованиях: особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (Е. И. Радина, А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова, В. Р. Беспалова и др.); метод комплексного руководства игрой, включающий: активную деятельность детей, направленную на ознакомление с окружающим; обучающие игры; совместную деятельность детей и взрослого как играющего партнера, всячески поощряющего детей к самостоятельным играм и помогающего освоению новых способов игры (Е. В. Зворыгина и С. Л. Новоселова). Подчеркивая значимость игры в жизни ребенка, следует отметить, что эта деятельность, расцветающая в детские годы, сопровождает человека на протяжении всей его жизни [14].

С точки зрения воспитательного процесса игра (сюжетная, игры-занятия, дидактические и театрализованные, ролевые игры) – один из видов детской деятельности, используемый взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. Организация игровой деятельности детей должна быть направлена на прогрессивные преобразования в их психике и является фундаментом для развития всех сторон детской личности.

Развитие игровых навыков, формирующих произвольное внимание, логическое мышление, речь, воображение, способствует и социальному развитию, поскольку осуществляющаяся в ее ходе совместная деятельность детей включает в себя не только игровые, но и реальные отношения. В связи с этим поэтапное формирование игры в воспитательном процессе [15] требует умелого руководства взрослого и его активизирующего общения с детьми, направленного на формирование прогрессивных для возраста способов решения игровых задач путем усложнения игровых проблемных ситуаций, опирающихся на конкретный практический и игровой опыт ребенка и характеристики игровой среды.

Развитие современного ребенка имеет существенное отличие от предыдущих поколений. Сегодня дети имеют больше возможностей развиваться во время игр, используя компьютерные познавательные программы, а также разнообразные игрушки с нужными функциями, способствующие развитию у дошкольников воображения. В то же время учеными [16] отмечается и деформирующее влияние на становление психики и личности растущего человека ряда социально-психологических факторов:

1) игнорирования взрослыми специфики дошкольного возраста;
2) дефицитов эмоционального и содержательного полноценного личностного общения ребенка с близкими взрослыми;
3) повышения ценности интеллекта;

4) активного внедрения информационных технологий в повседневную жизнь детей, заменяющих игру, активную продуктивную деятельность и живое общение ребенка со сверстниками.

Дополним этот перечень еще одним фактором: воспитательный процесс дошкольников в образовательных учреждениях ориентирован в основном на развитие познавательных навыков с учетом планомерной деятельности и подготовку детей к школе. Тем самым игра из ведущей деятельности дошкольного возраста превращается в средство подготовки к будущей – учебной – ведущей деятельности, что определяет дефициты эмоционального, социального, личностного развития современных дошкольников.

Таким образом, игра современных детей, направленная на развитие познавательных процессов, способствующих психическому, интеллектуальному развитию, в то же время не раскрывает всей полноты личностного и социального развития ребенка, которое достигается в непосредственном контакте в общении со сверстниками и взрослыми.

Анализ методической литературы и практики воспитания детей с нарушениями зрения обнаруживает, что здесь развивающие резервы игры реализуются недостаточно, а психологические закономерности взаимосвязи развития игры и навыков общения изучены мало.

Развитие игровой деятельности дошкольника с нарушением зрения имеет свои особенности: поле взаимодействия таких детей ограничено, нарушения речи и координации сужают контакты, наблюдается изменение эмоционального фона настроения, что обусловливает снижение уровня общительности во взаимодействии со сверстниками и окружающими.

В середине дошкольного возраста у детей с нарушениями зрения взаимозаменяемыми являются предметная и сюжетно-ролевая игра, что свидетельствует о трудностях в овладении структурой игры, типами взаимоотношения детей друг с другом, умениями, необходимыми в ходе игрового общения.

Следует отметить, что недоразвитие двигательных навыков и нарушения пространственной ориентировки осложняют формирование игровых действий, так как ребенок должен не только самостоятельно передвигаться и взаимодействовать с игрушкой и партнером, но одновременно учитывать и представлять игровую ситуацию в целом. Совместная деятельность требует согласования действий всех ее участников, а это для детей с нарушением зрения особенно трудно. Общая неуверенность, слабое владение навыками коммуникативной деятельности являются основными причинами рассогласования коллективной игры.

По нашим наблюдениям, навыкам общения дошкольников с нарушениями зрения в игре уделяется недостаточное внимание со стороны взрослых. Отведенное для игры время используется детьми самостоятельно, участие взрослых носит характер не активного, партнерского взаимодействия, а направляющего, указывающего воздействия. Кроме того, в игре наиболее полно выявляются дефекты общения, требующие индивидуального подхода, корректировки развития ребенка с непосредственным и постоянным участием психолога, дефектолога, логопеда и других специалистов. Однако в условиях ДОУ данная помощь носит кратковременный характер и оказывается в основном в старшем дошкольном возрасте.

Важным средством обучения навыкам общения дошкольников среднего возраста являются сюжетно-ролевые игры, расцвет которых приходится именно на этот возраст, так как после четырех лет дети предпочитают играть вместе, а главным содержанием общения становится деловое сотрудничество [17]. Общение ребенка со сверстниками осуществляется в игре и по поводу игры, которая, по словам Д. Б. Эльконина, социальна по содержанию и социальна по природе и является составной частью и необходимым условием игровой деятельности [18, 19].

В это же время происходит решительный перелом в отношении к сверстнику, поскольку ребенку очень важны оценка сверстника, его одобрение и даже восхищение, а также значимо самому выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения. В связи с этим сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в жизни дошкольников [20]. Общение со сверстниками осуществляется в диалоге, через формирование устной речи, где слово ребенка при нарушении зрения играет доминирующую роль в регуляции поведения и его развития.

В игре ребенку важен не результат, а сам процесс игры, процесс переживания, связанный с игровыми действиями, поскольку в игре развиваются как сами эмоции, так и способы их выражения. Таким образом, создание и постоянное поддержание положительных эмоций, жизнерадостного настроения играет немаловажную роль в общении детей [21]. Через игру ребенок свободно выражает свои желания, представления, чувства, развиваются положительные качества, уверенность в своих силах и возможностях.

В игре формирование умений эффективного общения происходит на фоне постоянного пополнения знаний в разнообразной детской деятельности с опорой на уже приобретенный опыт в естественных ситуациях, возникающих в повседневной, реальной жизни ребенка в условиях детского сада. Однако в настоящий момент в системе ДОУ обучение умению общаться детей среднего возраста с нарушением зрения недостаточно отражено в программах, отсутствует конкретность и последовательность изложения материала, а также системность и сбалансированность развития всех составляющих общения [22].

Дети с нарушениями зрения нуждаются в специальной организации игровой деятельности, активизирующей и стимулирующей их общение. Отсутствие зрительного подражания, малая подвижность и меньшая активность, боязнь новых незнакомых предметов, плохое знание окружающей жизни, незнание способов игры и недостаточный контакт со сверстниками являются факторами, препятствующими самостоятельному овладению творческой игрой.

Таким образом, специально направленная активизация навыков общения в игровой деятельности детей с нарушениями зрения с активным участием взрослого позволит им восполнить эмоциональный и социальный опыт общения, необходимый для их интеграции в общество. Разработка эффективной программы психологической коррекции и развития дошкольников с нарушениями зрения в игре предполагает учет уровня развития и навыков общения и игры каждого ребенка, что определяет необходимость проведения специального диагностического эксперимента.

Ссылки на источники

1. Савина Г. В. Организация адаптивной развивающей среды для детей с отклонениями в развитии. – URL: http://nn199mdou.edusite.ru/p118aa1.html.
2. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 18–32. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n1/50887.shtml.
3. Зорина С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 20–26.
4. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004. — 320 с.
5. Там же.
6. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
7. Смирнова Е. О. Дошкольник в современном мире // Тезисы III международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» (23-26 мая 2006 года в г. Казани). – URL: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10339.php.

8. Маврина И. В. Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 94–100. – URL: http://www.fpo.ru/doshkol/mavr1.html.
9. Амосова В. В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 03. – С. 1–5. – URL: www.school2100.ru)http://school2100.com/upload/iblock/e01/e01559bac08bcdce6ab4117bf43a4560.pdf.
10. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л. И. Плаксиной. — М.: Экзамен, 2003. – 173 с. – URL: http://dou10.rybadm.ru/DswMedia/programmauchrejdeniy4vidaplaksina.pdf.
11. Психология воспитания детей с нарушением зрения.
12. Феоктистова В. А. Формирование навыков общения у слабовидящих детей / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. –128 с.
13. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду.
14. Там же.
15. Смирнова Е. О. Указ. соч.
16. Никитина И. В. Проблемы организации игровой деятельности детей в современном детском саду. – URL: http://doshvozrast.ru/metodich/konsultac64.htm.
17. Кожедуб И. С. Формирование навыков общения у старших дошкольников. – URL: http://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2012/08/25/metodicheskaya-razrabotka-formirovanie-navykov.
18. Гаврилушкина О. П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – URL: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10255.php?sphrase_id=209147.
19. Трофимова С. В. Сюжетно-ролевая игра – основа формирования положительных навыков общения ребенка со сверстниками. – URL: http://festival.1september.ru/articles/625065/.
20. Кожедуб И. С. Указ. соч.
21. Кислова Т. Р., Королева С. В. Формирование межличностных отношений дошкольников в коммуникативных играх // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 01. – URL: www.school2100.ru).
22. Кожедуб И. С. Указ. соч.

Natalya Orlova,
Master Student, Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogic University, Orenburg
oplin.2014@yandex.ru
Irina Shapoval,
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Orenburg State Pedagogic University, Orenburg

Problems of communication skills development of preschoolers with visual impairments by means of game activity

Abstract. Social relationships of the individual permeate all spheres of his life, and because development and qualitative characteristics of communication are one of the priority conditions of adaptation to the surrounding social environment and quality of individual's life. It can be assumed that the development of communication skills is exactly in the game as the leading activities of the preschooler should have a positive impact on both the communication and the level of development of the game in view of the decision of tasks of socialization and integration of the child with visual impairments in the society thereby updated research on new approaches to optimization of remedial developmental space impaired preschooler.

Key words: deficient disontogenesis, visual impairment, communication skills, social development.

References

1. Savina, G. V. *Organizacija adaptivnoj razvivajushhej sredy dlja detej s otklonenijami v razvitii*. Available at: http://nn199mdou.edusite.ru/p118aa1.html (in Russian).
2. Fel'dshtejn, D. I. (2012) "Psihologo-pedagogicheskaja nauka kak resurs razvitija sovremennogo sociuma", *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, № 1, pp. 18–32. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n1/50887.shtml (in Russian).
3. Zorina, S. S. (2010) "Formirovanie kommunikativnyh umenij u detej s narushenijami zrenija", Special'noe obrazovanie, № 4, pp. 20–26 (in Russian).
4. Solnceva, L. I. & Deniskina, V. Z. (eds.) (2004) *Psihologija vospitanija detej s narusheniem zrenija*, Nalogovyj vestnik, Moscow, 320 p. (in Russian).
5. Ibid.
6. Lisina, M. I. (2009) *Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii*, Piter, St. Petersburg, 320 p. (in Russian).

7. Smirnova, E. O. “Doshkol'nik v sovremennom mire”, *Tezisy III mezhdunarodnogo kongressa “Molodoe pokolenie HHI veka: aktual'nye problemy social'no-psihologicheskogo zdorov'ja” (23–26 maja 2006 goda v g. Kazani).* Available at: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10339.php (in Russian).
8. Mavrina, I. V. (2005) “Razvitie vzaimodejstvija mladshih doshkol'nikov so sverstnikami v uslovijah obrazovatel'nogo processa”, *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, № 2, pp. 94–100. Available at: http://www.fpo.ru/doshkol/mavr1.html (in Russian).
9. Amosova, V. V. (2012) “Igra kak sredstvo aktivizacii kommunikativnoj dejatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta”, *Nachal'naja shkola pljus Do i Posle*, № 03, pp. 1–5. Available at: www.school2100.ru)http://school2100.com/upload/iblock/e01/e01559bac08bcdce6ab4117bf43a4560.pf (in Russian).
10. Plaksin, L. I. (ed.) (2003) *Programmy special'nyh (korrekcionnyh) obrazovatel'nyh uchrezhdenij IV vida (dlja detej s narusheniem zrenija). Programmy detskogo sada. Korrekcionnaja rabota v detskom sadu*, Jekzamen, Moscow, 173 p. Available at: http://dou10.rybadm.ru/DswMedia/programmauchrejdeniy4vidaplaksina.pdf (in Russian).
11. Solnceva, L. I. & Deniskina, V. Z. (eds.) (2004) Op. cit.
12. Feoktistova, V. A. & Shipicyna, L. M. (ed.) (2005) *Formirovanie navykov obshhenija u slabovidjashhih detej*, Rech', St. Petersburg, 128 p. (in Russian).
13. Plaksin, L. I. (ed.) (2003) Op. cit.
14. Ibid.
15. Smirnova, E. O. Op. cit.
16. Nikitina, I. V. *Problemy organizacii igrovoj dejatel'nosti detej v sovremennom detskom sadu.* Available at: http://doshvozrast.ru/metodich/konsultac64.htm (in Russian).
17. Kozhedub, I. S. *Formirovanie navykov obshhenija u starshih doshkol'nikov*. Available at: http://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2012/08/25/metodicheskaya-razrabotka-formirovanie-navykov (in Russian).
18. Gavrilushkina, O. P. (2003) “Rabota po razvitiju kommunikativnogo povedenija doshkol'nikov v uslovijah detskogo sada”, *Rebenok v detskom sadu*, № 2. Available at: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10255.php?sphrase_id=209147 (in Russian).
19. Trofimova, S. V. *Sjuzhetno-rolevaja igra – osnova formirovanija polozhitel'nyh navykov obshhenija rebenka so sverstnikami.* Available at: http://festival.1september.ru/articles/625065/ (in Russian).
20. Kozhedub, I. S. Op. cit.
21. Kislova, T. R. & Koroleva, S. V. (2012) “Formirovanie mezhlichnostnyh otnoshenij doshkol'nikov v kommunikativnyh igrah”, *Nachal'naja shkola pljus Do i Posle*, № 01. Available at: www.school2100.ru) (in Russian).
22. Kozhedub, I. S. Op. cit.

Рекомендовано к публикации:
Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук,
членом редакционной коллегии журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	06.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	08.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	08.07.15	Опубликована *Published*	21.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Орлова Н. М., Шаповал И. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Фоминых Е. С. Современные технологии психологической коррекции и реабилитации лиц с нарушением зрения // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15301. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15301.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15301 **УДК 159.931**

Фоминых Екатерина Сергеевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург
fominyh.yekaterina@yandex.ru

Современные технологии психологической коррекции и реабилитации лиц с нарушением зрения

Аннотация. *В статье представлены теоретико-методологические основы психокоррекционной и психореабилитационной работы с лицами с нарушением зрения. Раскрываются цели, задачи и принципы психокоррекции и психореабилитации при зрительном дефекте; систематизированы возможные виды психокоррекционных мероприятий и современные условия реабилитации лиц с нарушением зрения.*
Ключевые слова: *нарушения зрения, психологическая коррекция, психологическая реабилитация, компенсация.*
Раздел: *(02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.*

Нарушения зрения – это сложная биопсихосоциальная проблема, обусловленная резким изменением условий жизнедеятельности человека и изменением функционирования всех уровней его психической организации: психофизиологических реакций, эмоциональных состояний, особенностей личности, системы взаимодействия и др.

В условиях зрительного дефекта усиливается психоэмоциональное напряжение, обостряется восприятие индивидом трудных жизненных ситуаций, осложняется выбор адекватных средств их преодоления, возникают состояние интрапсихического конфликта, социальная дезадаптация, поведенческие нарушения и др. При этом указанные аспекты коррелируют со степенью выраженности дефекта и временем его возникновения. К числу специфических жизненных трудностей лиц с нарушением зрения относятся (Е. А. Иванова, 2010; И. П. Волкова, Н. Н. Королева, 2005, и др.):

– трудности в пространственной ориентировке (неумение пользоваться самостоятельными приемами ходьбы без зрения, психологические барьеры, препятствующие использованию трости и др.);
– трудности в общественной интеграции: высокая социальная фрустрированность, проблемы в общении с нормально видящими (формирование негативных коммуникативных установок и комплексов);
– трудности в быту и самообслуживании – несформированность элементарных бытовых умений и навыков, что наиболее характерно для слепорожденных детей, воспитывающихся в условиях гиперопеки, а также для лиц, потерявших зрение и адаптирующихся к измененным в результате этого условиям жизни;
– трудности в профессиональной и личностной самореализации, что в большей степени детерминировано негативными социальными стереотипами и установками в отношении лиц с нарушением зрения; организацией труда, не соответствующей псхифизиологическим особенностям и возможностям; низким уровнем заработной платы, монотонностью труда и т. д.; удовлетворение потребностей, сопряженных с общением (признание, самоутверждение, самореализация, установление дружеских отношений и др.).

Преодоление последствий фрустрирующего воздействия жизненных трудностей осуществляется на основе процессов компенсации, коррекции и (ре)абилитации, их

взаимопересечения и взаимопроникновения. При этом психологическая коррекция и реабилитация – это система внешних мероприятий по отношению к человеку с нарушенным зрением, а компенсация базируется на внутреннем возмещении нарушенной/утраченной зрительной функции.

Преодоление первичных недостатков зрительного восприятия основывается на процессах *компенсации*. Компенсация дефекта зрения и его последствий, связанных с нарушением равновесия с социальной средой, осуществляется на основе синтеза биологических и социальных факторов при ведущей роли последних.

Основными видами компенсации являются [1, 2]:

– внутрисистемная – за счет использования остаточного зрения либо с помощью тифлотехнических средств;

– межсистемная – основанная на сложной перестройке деятельности с включением сохранных функциональных систем (осязательного, слухового, обонятельного и т. д.).

Компенсаторные процессы протекают на четырех уровнях [3, 4]:

– Биологический (телесный) – автоматическая и бессознательная перестройка нарушенных функций.

– Психологический – ориентированный на восстановление нарушенных функций посредством создания чувства внутренней стабильности, позитивного отношения к себе, адекватной оценки возможностей и др. Данный уровень является центральным для лиц с нарушением зрения.

– Социально-психологический – включение интерпсихических механизмов, сферы межличностных отношений лиц с нарушением зрения. В современных условиях социально-психологическому аспекту компенсации дефекта зрения придается ведущее значение, что обусловлено ролью эмоциональной поддержки окружающих, социального опыта, приобретаемого в процессе речевого общения, совместной деятельности, активных и адекватных действий в преодолении зрительного дефекта.

– Социальный – определяемый отношением общества к лицам с нарушением зрения.

– Психокоррекционные воздействия наиболее эффективны по отношению к вторичным недостаткам развития при зрительном дефекте и предполагают создание оптимальных условий для эмоционально-личностного и интеллектуального развития; профилактику негативных тенденций личностного и интеллектуального развития, его оптимизацию с использованием потенциальных возможностей.

Современные технологии психологической коррекции *базируются на фундаментальных теоретико-методологических положениях* (Н. Я. Семаго [5]):

– «замещающее» развитие как основа интегративной коррекционной работы, предполагающее переход к следующему онтогенетическому этапу программы только после закрепления результатов предыдущего;

– последовательность прохождения этапов и сроков нормативного психомоторного, речевого и эмоционального развития ребенка;

– определяющая роль базовых предпосылок психической деятельности, в том числе пространственно-временных;

– использование законов и закономерностей развития и совершенствования двигательных, в том числе произвольных актов;

– учет актуального уровня психоречевого и эмоционально-волевого развития ребенка в интегративном понимании;

– учет ведущего типа мотивации деятельности и сформированности базальных уровней эмоциональной регуляции деятельности ребенка;

– поэтапность в формировании новых видов деятельности.

В отношении лиц с нарушением зрения указанное предполагает решение в ходе коррекционной работы практических задач [6]:

– формирование произвольных компонентов деятельности;

– формирование схемы собственного тела и соматогнозиса;
– формирование пространственных представлений;
– развитие вербального анализа и вербально-логического мышления;
– расширение словарного запаса и общей осведомленности ребенка, преодоление вербализма;
– развитие навыков самостоятельной творческой работы;
– формирование адекватных механизмов эмоциональной регуляции деятельности и процессов межличностного общения в соответствии с актуальным уровневым строением эмоционально-аффективной сферы.

Коррекционные программы реализуются в двух основных вариантах [7]:

– Развивающая работа – адекватное и своевременное формирование предпосылок деятельности в соответствии с ведущим типом мотивации и деятельности (при подготовке к обучению в школе в форме тематических заданий-игр).

– Коррекционно-развивающая работа предполагает дополнение развивающей работы пропедевтическими занятиями.

Виды психологической коррекции,
используемые в работе с лицами с нарушением зрения [8]

Критерий	***Виды психокоррекции***
Форма работы	– *Индивидуальная:* достижение целей осуществляется путем непосредственного воздействия на человека с дефектом зрения. – *Групповая:* воздействие на конкретного человека осуществляется посредством организации процесса взаимодействия участников группы
Причины выбора	– *Внутриличностные проблемы:* индивидуальный характер проблем личности (не межличностный); отказ работать в группе (например, вследствие недостаточного социального опыта и др.); выраженные аффективные проблемы (тревожность, страхи и др.). – *Межличностные проблемы:* затруднения/сокращение общения со сверстниками и взрослыми, трудности коммуникации по причине несформированности коммуникативных навыков; социальный инфантилизм; трудности произвольной регуляции деятельности и поведения (неспособность действовать в соответствии с заданным образцом, правилом) и другие нарушения коммуникативной, эмоциональной и личностной сфер
Характер направленности	– *Симптоматическая* – кратковременное воздействие с целью снятия острых симптомов отклонений в развитии коммуникативной, эмоциональной и личностной сфер. – *Каузальная* – устранение источников и причин отклонений в развитии коммуникативной, эмоциональной и личностной сфер
Содержание психокоррекционных мероприятий	– *Коррекция познавательной сферы*: обедненность представлений и образов предметов, снижение уровня чувственного опыта, определяющего бедность образов мышления, речи и памяти, замедление хода развития всех познавательных процессов. – *Коррекция аффективно-волевой* сферы: неуверенность, скованность, беспомощность в различных видах деятельности и социальном взаимодействии, снижении желаний к самопроявлению и возникновение большей зависимости от помощи и руководства окружающих. – *Коррекция поведенческих аспектов:* исправление неконструктивных форм поведения ребенка
Наличие психокоррекционных программ	– П*рограммированная* – постановка четких целей и построение программы психокоррекции. – *Импровизированная* – спонтанная, без предварительно продуманной программы коррекции
Продолжительность	– *Сверхкороткая (сверхбыстрая)* – решение актуальных и изолированных проблем и конфликтов (несколько минут – несколько часов). – *Короткая (быстрая)* – активизация процесса изменения для решения актуальной проблемы (несколько часов – несколько дней). – *Длительная* – нацелена на личностное содержание проблемы посредством проработки множества деталей (несколько месяцев). – *Сверхдлительная* – вид психокоррекции, направленный на достижение понимания сути переживаний с затрагиванием сфер бессознательного и сознательного (несколько лет)

В целом установлено, что своевременная и адекватная коррекционная помощь, проводимая с первых дней жизни ребенка, позволяет уже к 4–6 годам максимально приблизиться к уровню нормально видящего ребенка.

Психологическая реабилитация лиц с нарушением зрения – это система мероприятий, направленных на восстановление, коррекцию или компенсацию зрительного дефекта, процесс, направленный на адаптацию личности к определенным социальным условиям. При *абилитации* речь идет о системе раннего вмешательства в процесс развития ребенка с целью достижения его максимальной приспособленности к внешним условиям существования с учетом индивидуальных особенностей имеющихся нарушений [9].

Основная цель психореабилитационной работы с лицами с нарушением зрения [10, 11] – оптимизация процесса включения лиц с нарушением зрения в общество с опорой на их индивидуальные особенности, стратегии адаптации и преодоления проблем, внешние и внутренние ресурсы. К числу основных категорий, нуждающихся в психологической реабилитации, относятся: позднооослепшие, одинокие лица, а также люди пожилого и старческого возраста.

Задачи психореабилитационной работы с лицами с нарушением зрения [12]:

– социально-бытовая и личностная адаптация, гармонизация отношения к себе, другим и миру в целом;
– профессиональная самореализация, самосовершенствование в различных сферах (образование, здоровье, личностный рост и др.);
– преодоление затруднений в социально-психологической адаптации;
– оптимизация отношений с нормально видящими людьми;
– повышение психологических ресурсов и адаптационных возможностей.

Принципы психореабилитационной работы [13]:

– адресность;
– дифференцированность;
– учет пола, возраста, степени тяжести, характера и времени возникновения дефекта, индивидуально-психологических особенностей.

В рамках психореабилитационного процесса выделяются следующие *направления психологической помощи лицам с нарушением зрения* [14]:

– Психологическая диагностика индивидуально-психологических особенностей; помощь в осознании внутренних ресурсов.
– Психологическое консультирование.
– Психопрофилактика дезадаптивных состояний, формирование умений и навыков саморегуляции, релаксации, помощь в полноценном профессиональном и личностном развитии.
– Психологическая поддержка и помощь в преодолении психологических последствий утраты зрения, формировании положительного отношения к себе, другим; повышении самопринятия и уверенности в себе.

Формы эффективной психологической помощи лицам с нарушением зрения в процессе психореабилитации [15]: индивидуальные психологические консультации, группы общения и психологические тренинги (саморегуляции, оптимизации настроения и самочувствия), групповые занятия по эффективной самопрезентации, анонимное психологическое консультирование по телефону доверия, индивидуальное психологическое консультирование на дому, лекции по проблемам практической психологии.

Условия (ре)абилитации лиц с нарушением зрения (В. З. Денискина [16, 17]):

1. Получение специальной психолого-педагогической помощи сразу же после обнаружения нарушения развития.
2. Учет течения заболевания органа зрения (прогрессирующее, стационарное, поддающееся лечению и восстановлению).
3. Своевременная, специально организованная офтальмологическая помощь, динамическое наблюдение за состоянием зрения.
4. Необходимость использования «обходных путей», специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий:

– рельефно-точечного шрифта Брайля, специальных приборов для рисования и черчения, рельефно-графических пособий (географических карт, доступных осязательному восприятию);

– учебников, напечатанных с учетом зрительного восприятия слабовидящих (укрупненный шрифт; иллюстрации с наличием усиленного контура, контрастных цветов, отсутствием малоинформативных деталей);

– наглядных пособий, рассчитанных на бисенсорное восприятие (осязание и остаточное зрение);

– тифлотехнических и оптических средств (увеличивающие устройства, бинокли, монокли, портативные электронные лупы и т. д.);

– специальных методик обучения, рассчитанных на использование сохранных анализаторов и глубоко нарушенного зрения; специфическую руководящую роль слова педагога, проговаривание всех записей (текстов, знаков), сделанных на классной доске или в приборе Брайля и др.;

– тифлоинформационных компьютерных технологий (тактильные (брайлевские) дисплеи и принтеры, специальные клавиатуры с увеличенным размером шрифта, электронных записных книжек и др.).

5. Индивидуализированный подход в обучении ребенка с нарушением зрения; соответствие образовательных программ познавательным возможностям детей; необходимость разработки индивидуализированных коррекционных программ для детей с комбинированными нарушениями.
6. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с нарушением зрения, включение семьи в образовательный процесс (формирование у родителей адекватной оценки зрительного дефекта, понимания и учета особенностей зрительных возможностей ребенка, психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах обучения и воспитания ребенка с нарушенным зрением).
7. Особая пространственная и временная организация образовательной среды.
8. Необходимость введения в содержание обучения ребенка специальных разделов и специальных коррекционных занятий, отсутствующих в программах образования нормально развивающихся детей:

– развитие сенсорной сферы с опорой на сохранные анализаторы и дефектное зрение;

– логопедическая помощь;

– развитие социально-бытовой и пространственной ориентировки как условия активности, адаптированности, самостоятельности и независимости лиц с нарушением зрения в обществе;

– формирование неречевых средств общения (мимики и пантомимики) как важного фактора формирования коммуникативной компетентности лиц с нарушением зрения;

– специальные коррекционные занятия по ритмике и адаптивной физической культуре, построенные с учетом имеющихся противопоказаний к физической нагрузке.

9. Максимальное расширение образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

10. Необходимость взаимодействия квалифицированных специалистов разного профиля, участвующих в процессе обучения и воспитания ребенка с нарушением зрения: офтальмологов, тифлопсихологов, педагогов и тифлопедагогов, социальных работников и др.

11. Специфичность использования традиционных методов обучения, коррекционная направленность применения традиционных методов обучения и воспитания, предметного преподавания и досуговой деятельности.

12. Мониторинг успешности овладения детьми программным материалом.

13. Изменение задач реабилитации ребенка на разных возрастных этапах.

14. Организация учебно-воспитательного и коррекционно-компенсаторного процессов с учетом зрительных возможностей, т. е. с учетом состояния основных зрительных функций воспитанников.

15. Учет офтальмо-гигиенических и эргономических требований, реализация которых облегчает зрительную работу и повышает эффективность деятельности, связанной со зрительными нагрузками (особый режим освещенности перцептивного поля, регламентированная зрительная нагрузка, индивидуальный подбор размера букв, цифр при подготовке раздаточного дидактического материала; особая расстановка парт и др.).

16. Необходимость работы по профессиональной ориентации.

17. Психологическая подготовка к трудным экстремальным ситуациям, направленная на смягчение негативных эмоциональных состояний при зрительной депривации и способствующая полноценному вхождению в социум (формирование психологической устойчивости, обучение прогнозированию деятельности, анализу ситуации и ее последствий, формирование копинг-стратегий, умения управлять чувствами, снижение тревожности и страхов).

В современных исследованиях особое внимание уделяется личностным детерминантам реабилитации, поскольку одновременно с переживанием острых негативных реакций зрительный дефект способствует активизации внутреннего потенциала и ресурсов, мобилизации жизненной активности и в целом достижению активной жизненной и социальной позиции. Основу позитивной социализации (А. В. Махнач, 2013) человека с нарушением зрения, заключающейся в возврате в общество, к правилам жизни малой группы, нормального социального окружения, составляют: жизнеспособность, флексибильность, мировоззренческие установки и ценностные ориентации, психологическая суверенность, Я-концепция и др. [18–20]

Эффективность психореабилитационных мероприятий в отношении лиц с нарушениями зрения предполагает также учет готовности общества принять их. Основной вектор развития данной проблемы направлен на разработку социально-психологических способов формирования позитивного образа человека с нарушением зрения (социальная реклама, информирование общества об индивидуальных особенностях лиц с нарушением зрения; психологическая подготовка человека с нарушением зрения к реализации потенциала в различных сферах жизнедеятельности общества) [21].

В настоящее время активно разрабатываются содержательные основы психолого-педагогического сопровождения психического и личностного развития лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе образования [22, 23]. К числу технологий успешной социализации лиц с нарушением зрения относится также психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации в образовательных учреждениях, способствующее их самопознанию, мобилизации личностных ресурсов, преодолению

психологических барьеров в процессе обучения и общения, самореализации, сохранению и укреплению психологического здоровья лиц с нарушением зрения [24].

Ссылки на источники

1. Сорокин В. М., Кокоренко В. Л. Практикум по специальной психологии. – СПб., 2003.
2. Шаповал И. А. Специальная психология. – М., 2005.
3. Сорокин В. М., Кокоренко В. Л. Указ. соч.
4. Шаповал И. А. Указ. соч.
5. Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. – 2000. – № 1.
6. Там же.
7. Там же.
8. Осипова А. А. Общая психокоррекция. – М., 2000.
9. Шаповал И. А. Указ. соч.
10. Там же.
11. Волкова И. П., Королева Н. Н. Теоретико-методологические и организационные основы психологического сопровождения реабилитации инвалидов по зрению. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie
12. Там же.
13. Там же.
14. Там же.
15. Там же.
16. Денискина В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушением зрения и их вторичными последствиями // Дефектология. – 2012. – № 5.
17. Денискина В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. – 2012. – № 6.
18. Волкова И. П., Кантор В. З. Аксиологические аспекты адаптационно-реабилитационного потенциала инвалидов по зрению: опыт эмпирического изучения // Специальное образование. – 2012. – № 1.
19. Королева Ю. А. Флексибильность как ресурс жизнеспособности современной личности // Социальная психология и общество. – 2014. – № 1.
20. Клопота Е. А. Особенности формирования Я-концепции людей с нарушением зрения в процессе их социализации // Дефектология. – 2013. – № 2.
21. Клопота Е. А. Социально-психологические способы формирования позитивного образа личности с глубокими нарушениями зрения в обществе // Дефектология. – 2014. – № 1.
22. Гусева И. В., Мелешкина М. С. Психолого-педагогическое сопровождение психического и личностного здоровья подростков-инвалидов в образовательном процессе // Концепт. – 2014. – № 9.
23. Насибуллина А. Д. Специфика психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования // Концепт. – 2014. – № S26.
24. Фоминых Е. С. Виктимизация и девиктимизация студентов с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях // Клиническая и специальная психология. – 2012. – № 4. – URL: http://psyjournals.ru/psyclin.

Ekaterina Fominykh,
Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the chair of Special Psychology, *Orenburg State Pedagogical University, Orenburg*
fominyh.yekaterina@yandex.ru

Modern technologies of psychological correction and rehabilitation of persons with visual impairment

Abstract. The paper presents the theoretical and methodological foundations of psycho-correctional and psycho-rehabilitational work with persons with visual impairment. The author describes goals, objectives and principles of psychotherapy and psycho-rehabilitation; systematizes possible types of corrective treatment and modern facilities of rehabilitation of persons with visual impairment.

Key words: visual impairment, psychological correction, psychological rehabilitation, compensation.

References

1. Sorokin, V. M. & Kokorenko, V. L. (2003) *Praktikum po special'noj psihologii*, St. Petersburg (in Russian).
2. Shapoval, I. A. (2005) *Special'naja psihologija*, Moscow (in Russian).
3. Sorokin, V. M. & Kokorenko, V. L. (2003) Op. cit.
4. Shapoval, I. A. (2005) Op. cit.

5. Semago, N. Ja. (2000) “Novye podhody k postroeniju korrekcionnoj raboty s det'mi s razlichnymi vidami otklonjajushhegosja razvitija”, *Defektologija*, № 1 (in Russian).
6. Ibid.
7. Ibid.
8. Osipova, A. A. (2000) *Obshhaja psihokorrekcija*, Moscow (in Russian).
9. Shapoval I. A. Op. cit.
10. Ibid.
11. Volkova, I. P. & Koroleva, N. N. *Teoretiko-metodologicheskie i organizacionnye osnovy psihologicheskogo soprovozhdenija reabilitacii invalidov po zreniju*. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie (in Russian).
12. Ibid.
13. Ibid.
14. Ibid.
15. Ibid.
16. Deniskina, V. Z. (2012) “Osobye obrazovatel'nye potrebnosti, obuslovlennye narusheniem zrenija i ih vtorichnymi posledstvijami”, *Defektologija*, № 5 (in Russian).
17. Deniskina, V. Z. (2012) “Osobye obrazovatel'nye potrebnosti detej s narusheniem zrenija”, *Defektologija,* № 6 (in Russian).
18. Volkova, I. P. & Kantor, V. Z. (2012) “Aksiologicheskie aspekty adaptacionno-reabilitacionnogo potenciala invalidov po zreniju: opyt jempiricheskogo izuchenija”, *Special'noe obrazovanie*, № 1 (in Russian).
19. Koroleva, Ju. A. (2014) “Fleksibil'nost' kak resurs zhiznesposobnosti sovremennoj lichnosti”, *Social'naja psihologija i obshhestvo*, № 1 (in Russian).
20. Klopota, E. A. (2013) “Osobennosti formirovanija Ja-koncepcii ljudej s narusheniem zrenija v processe ih socializacii”, *Defektologija*, № 2 (in Russian).
21. Klopota, E. A. (2014) “Social'no-psihologicheskie sposoby formirovanija pozitivnogo obraza lichnosti s glubokimi narushenijami zrenija v obshhestve”, *Defektologija*, № 1 (in Russian).
22. Guseva, I. V. & Meleshkina, M. S. (2014) “Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie psihicheskogo i lichnostnogo zdorov'ja podrostkov-invalidov v obrazovatel'nom processe”, *Koncept*, № 9 (in Russian).
23. Nasibullina, A. D. (2014) “Specifika psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija uchashhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija”, *Koncept*, № S26 (in Russian).
24. Fominyh, E. S. (2012) “Viktimizacija i deviktimizacija studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v sovremennyh obrazovatel'nyh uslovijah”, *Klinicheskaja i special'naja psihologija*, № 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyclin (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	17.06.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	20.06.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	20.06.15	Опубликована *Published*	21.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Фоминых Е. С., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Голиков В. В. Изменение цен и соотношения доходов и расходов населения России в связи с введением международных санкций // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15302. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15302.htm. – ISSN 2304–120X.

ART 15302 **УДК 330.101.54**

Голиков Вячеслав Владимирович,
кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и социально-экономических проблем АПК ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный аграрный университет», г. Волгоград

Изменение цен и соотношения доходов и расходов населения России в связи с введением международных санкций

Аннотация. *В статье проводится анализ изменения цен и дается оценка динамики изменения соотношения доходов и расходов населения России в связи с введением международных санкций против России и ее ответными действиями, а также мероприятиями по сглаживанию последствий данных санкций.*
Ключевые слова: *доходы населения, расходы населения, международные санкции, государственная политика, рост цен, инфляция, индекс цен, доходы бюджета, расходы бюджета.*
Раздел: *(04) экономика.*

В середине марта 2014 г., после того как Россия, вопреки американским предупреждениям, признала итоги референдума в Крыму, поддержала одностороннее провозглашение независимости Республики Крым и приняла ее предложение о вхождении в состав России, США и Евросоюз, Австралия, Новая Зеландия и Канада ввели в действие первый пакет санкций [1]. Эти меры предусматривали замораживание активов и введение визовых ограничений для лиц, включенных в специальные списки ЕС и США, а также запрет компаниям стран, наложившим санкции, поддерживать деловые отношения с лицами и организациями, включенными в эти списки [2]. Помимо указанных в специальных списках ограничений, было также предпринято прекращение контактов и сотрудничества с Россией и российскими организациями в различных сферах бизнеса.

Инициатором введения санкций стало руководство США с целью международной изоляции России. Под сильным давлением руководства США, рискуя понести огромный экономический ущерб, к санкциям присоединились страны Европейского союза [3]. Санкции поддержали также государства Большой семерки и некоторые страны, являющиеся партнерами США и ЕС [4]. Было высказано мнение, что по вопросу наложения санкций руководство США оказывало давление не только на Евросоюз.

Последующее расширение санкций в апреле – мае 2014 г. было напрямую связано с резким обострением ситуации на востоке Украины. Организаторы антироссийских санкций обвинили Россию в действиях, направленных на подрыв территориальной целостности Украины, и, в частности, в поставке оружия террористам в ДНР и ЛНР.

Следующий этап санкций был связан с катастрофой 17 июля 2014 г. самолета Boeing 777 в Донецкой области, причиной которой, по навязанному США мнению руководству ряда европейских государств, стали действия повстанцев, финансируемых Россией.

Эффект от введения санкций против России для ее экономики будет иметь как отрицательные, так и положительные последствия.

По мнению некоторых российских экспертов, санкции не носят катастрофический характер, но могут нанести достаточно существенный удар по экономике России. По оценкам экспертов, в долгосрочной перспективе наиболее негативные последствия будут иметь ограничения, наложенные на экспорт в Россию высоких технологий и доступ российских банков к дешевым кредитным ресурсам из Европы.

Как заявил премьер-министр РФ Дмитрий Медведев, из-за санкций сложились «не самые лучшие условия» для внешних заимствований, ситуация также «не способствует» притоку иностранных инвестиций.

По оценке ряда российских экспертов, санкции Запада способны стать стимулом для развития российской экономики, прежде всего для аграрного сектора. Также санкции Запада могут переориентировать Россию на рынки Азии и Латинской Америки.

6 августа 2014 г., в ответ на введенные против России санкции, Указом Президента РФ «О применении отдельных специальных экономических мер в целях обеспечения безопасности Российской Федерации» на территорию Российской Федерации был запрещен ввоз некоторых видов сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия, произведенных в государствах, принявших решение о введении экономических санкций в отношении российских компаний и/или даже физических лиц или присоединившихся к такому решению [5]. Под действие данного эмбарго попали США, страны ЕС, Австралия, Канада, Норвегия. В перечень товаров, в отношении которых вводятся ограничения по ввозу на территорию РФ, определенный правительством РФ, входят мясные и молочные продукты, рыба, овощи, фрукты и орехи. Суммарный годовой объем экспорта «под запретом» из стран, которые ввели санкции против России, оценивается в 9 млрд долларов США [6].

11 августа 2014 г. также были ограничены государственные закупки товаров легкой промышленности у иностранных поставщиков. В перечень товаров попали: ткани, одежда верхняя, спецодежда, белье нательное, а также одежда из кожи и меха. Данные ограничивающие меры касаются всех государств, за исключением государств – членов Таможенного союза. Решение вступило в силу с 1 сентября 2014 г. [7]

Правительство Российской Федерации 20 августа 2014 г. исключило из списка санкций молоко, мальков лосося и форели, картофель семенной, лук, гибридную сахарную кукурузу и лук, биологически активные добавки.

Россия является вторым по величине рынком сбыта продовольствия Европейского союза. Объем экспорта сельскохозяйственных продуктов и сырья в Россию составил в 2013 г. 12,2 млрд евро [8]. При этом экспорт продовольствия в Россию составил менее 1% общего экспорта ЕС.

Европейский союз для снижения потерь от введенных Россией внешнеторговых ограничений создал специальную группу. На это предлагалось, в частности, использовать средства антикризисного фонда в размере 400 млн евро. В частности, 125 млн евро было выделено Европейским союзом на компенсации фермерам, пострадавшим от российского эмбарго, однако выделенная сумма не сможет покрыть все потери фермеров [9]. На ноябрь 2014 г. из этой суммы оказались востребованы лишь около 37 млн евро.

По данным представителя министерства сельского хозяйства США Гвен Спаркс, в 2013 г. США экспортировали в Россию сельскохозяйственной продукции на 1,2 млрд долларов. Среди основных статей экспорта сельхозпродукции в РФ были: мясо и птица (310 млн долларов), орехи (172 млн долларов), соевые бобы (157 млн долларов) [10]. Экспорт США в Россию составляет менее чем 1% всего экспорта сельскохозяйственной продукции.

Россия значительную часть пищевых продуктов импортирует в том числе из стран, на которые наложено продовольственное эмбарго. В 2013 г. 40% ввезенной в Россию сельскохозяйственной продукции было произведено в странах Европейского союза, еще 4% – в США [11]. В Калининградской области около 80% всего продовольственного импорта поступало из стран Европейского союза.

За 2013 г. (на основе данных ФТС), по расчетам газеты «Ведомости», на долю Европейского союза приходилось: российского импорта мяса – 37%, рыб и моллюсков – 13%, продуктов животного происхождения (молока, яиц, меда) – 33%, овощей – 30%, фруктов – 24%, готовой продукции из мяса и рыбы – 39%, напитков – 25%. На долю США: импорт масличных и прочих семян и плодов – 18%, импорт мяса – 12% [12].

По мнению многих специалистов, существует вероятность, что продовольственное эмбарго может положительно сказаться на развитии агропромышленного комплекса России благодаря вытеснению зарубежных конкурентов и расширению рынков сбыта [13]. Так, например, несмотря на прогнозы экономистов о стагнации, в сентябре 2014 г. промышленное производство в России выросло на 2,8%, рост отраслей, производящих сыры и мясо, стал результатом введения эмбарго в отношении соответствующих продуктов, ввозимых из стран Европейского союза [14].

До введения санкций на долю импортных продуктов питания приходилось до 40% расходов россиян. Однако существует вероятность, что в связи с санкциями существенно повысятся цены на отечественные аналоги, что ударит по бюджету россиян, и в первую очередь беднейших слоев населения. По оценке директора Центра агропродовольственной политики РАНХиГС Натальи Шагайды, из-за эмбарго 30% российских семей не смогут обеспечить себя минимальным набором продуктов питания, и связывает это с исчезновением отдельных дешевых продуктов, которыми питались бедные семьи, а также с общим повышением цен на продовольствие [15].

По данным Росстата, инфляция по состоянию на 27 октября 2014 г. в годовом выражении выросла до 8,4%. Рост цен на продукты с начала 2014 г. составил 7,1% [16]. В связи с этим Министерство экономического развития РФ изменило прогноз по росту цен на продовольственные товары в 2014 г. до 12–13% вместо 7,4%, прогнозируемых до введения санкций.

Санкции против Запада ударили бумерангом по самым незащищенным слоям населения России, что привело к снижению уровня потребления, а российскому производителю необходимо как минимум 2–4 года, чтобы воплотить в жизнь стратегию импортозамещения [17–18].

Рассмотрим показатели по ключевым позициям экономики, а также проанализируем изменение соотношения доходов и расходов населения за время действия двусторонних санкций.

Импорт России в январе – августе 2014 г. составил 192,5 млрд долларов США и по сравнению с январем – августом 2013 г. снизился на 5,5%. В общем объеме импорта на долю стран дальнего зарубежья в январе – августе 2014 г. приходилось 88,5%, на долю стран СНГ – 11,5% [19].

Вместе с тем экспорт России в январе – августе 2014 г. составил 342,9 млрд долларов США и по сравнению с январем – августом 2013 г. возрос на 0,6%. В общем объеме экспорта на долю стран дальнего зарубежья в январе – августе 2014 г. приходилось 87,0%, на долю стран СНГ – 13,0%.

Основу российского экспорта в январе – августе 2014 г. в страны дальнего зарубежья составили топливно-энергетические товары, удельный вес которых в товарной структуре экспорта в эти страны составил 75,1% (в январе – августе 2013 г. – 74,8%) [20].

В страновой структуре внешней торговли России особое место занимает Европейский союз как крупнейший экономический партнер страны. На долю Европейского союза в январе – августе 2014 г. приходилось 49,2% российского товарооборота (в январе – августе 2013 г. – 50,0%). На страны СНГ в январе – августе 2014 г. приходилось 12,5% российского товарооборота (в январе – августе 2013 г. – 13,3%), на страны Таможенного союза – 6,6% (7,0%), на страны ЕврАзЭС – 6,9% (7,4%), на страны АТЭС – 26,3% (24,5%) [21].

Основными торговыми партнерами России в январе – августе 2014 г. среди стран дальнего зарубежья были: Китай, товарооборот с которым составил 59,1 млрд долларов США (103,4% к январю – августу 2013 г.), Нидерланды – 52,0 млрд долларов США (102,8%), Германия – 46,7 млрд долларов США (97,9%), Италия – 34,3 млрд долларов

США (97,5%), Турция – 21,1 млрд долларов США (101,2%), Япония – 20,8 млрд долларов США (98,1%), США – 20,5 млрд долларов США (117,7%), Республика Корея – 18,5 млрд долларов США (116,3%), Польша – 16,5 млрд долларов США (93,2%), Соединенное Королевство – 14,1 млрд долларов США (92,2%) [22].

Индекс потребительских цен внутри страны в августе составил 100,2%, за период с начала 2014 г. – 105,6% (в августе 2013 г. – 100,1%, за период с начала года – 104,5%).

При этом индекс потребительских цен на продовольственные товары в России в августе 2014 г. составил 110,3% по сравнению с августом прошлого года. Сильнее всего в августе 2014 г. в РФ подорожали мясо и птица, рыба и морепродукты, а также молоко и молочные продукты. Цены на мясную продукцию с начала года поднялись на 13,8%, на рыбную – на 8,6%, а молочную – на 9,2%.

В 2014 г. наблюдается рост производства сельскохозяйственной продукции относительно 2013 г., что обусловлено хорошими показателями по уборке сельскохозяйственных культур, а также стабильным ростом производства продукции мясного животноводства. По данным Росстата, прирост объема производства продукции сельского хозяйства в хозяйствах всех категорий составил в августе 2014 г. 4,6% к августу 2013 г. В результате за январь – август производство сельскохозяйственной продукции возросло на 4,9% к уровню соответствующего периода прошлого года [23].

Цены на непродовольственные товары также пошли вверх: в августе они поднялись на 0,4%, тогда как в июле рост был 0,3%, в июне – 0,2% [24].

По итогам января – августа 2014 г. промышленное производство в целом по Российской Федерации превысило уровень аналогичного периода 2013 г. (101,3%).

По оценке Минэкономразвития России, инвестиции в основной капитал с исключением сезонного фактора в августе снизились на 1,7%

Динамика промышленного производства в целом, с исключением сезонной и календарной составляющих, после роста в июле, в августе вновь стала отрицательной (-0,2%). В добыче полезных ископаемых после сокращения в июле, в августе рост восстановился (1,0%), в производстве и распределении электроэнергии, газа и воды в августе рост продолжился (0,4%). В обрабатывающих производствах после восстановления роста в июле, в августе вновь произошло сокращение (-0,7%).

В отчете за август Росстатом уточнена помесячная динамика реальных располагаемых доходов населения за апрель – июль 2014 г. к соответствующему периоду предыдущего года. В связи с этим Минэкономразвития России повысило оценку роста реальных располагаемых доходов населения с исключением сезонного фактора за июль с 2,3% до 2,6%. В августе, по оценке Минэкономразвития России, реальные располагаемые доходы населения с исключением сезонного фактора замедлились до 1,4% по отношению к предыдущему месяцу.

Росстат также уточнил динамику реальной заработной платы за июль, понизив её прирост к июлю 2013 г. до 1,4% против 1,8% по предыдущей оценке. Минэкономразвития России скорректировало в сторону понижения сезонноочищенную оценку июля с 0,2% до -0,2%. Прирост с исключением сезонного фактора в августе составил 0,3%. Динамика оборота розничной торговли с исключением сезонного фактора по отношению к предыдущему месяцу в августе замедлилась до 0,2% против 0,4% в июле.

В связи с уточнением Росстатом роста платных услуг населению за июль текущего года в годовом исчислении до 0,8% с 0,6% Минэкономразвития России повысило оценку данного показателя (с исключением сезонности) с -0,3% до 0,2%. В августе рост ускорился до 0,4%.

Минэкономразвития 26 августа 2014 г. представило новый макропрогноз роста экономики России на 2015 г. Базовый показатель – темпы роста ВВП – был снижен вдвое, с 2 до 1% роста [25].

Однако рост в 1% в 2015 г. также может быть не достигнут, так как скажутся отложенные эффекты санкций, а многие инвесторы потеряют интерес к инвестированию в Россию.

По мнению Минэкономразвития, инфляция в 2015 г. составит 6,5% (ранее прогнозировались 5%).

Ускорение роста цен на продовольствие, вызванное контрсанкциями России, добавит инфляции 0,5% в 2014 г., кроме того, в 2015 г. еще 1% инфляции добавит введение налога с продаж.

Ускорение роста цен негативно повлияет на доходы населения и на потребление. Прогноз роста реальных зарплат на 2015 г. понижен почти на порядок (с 1,9 до 0,2%), реальных доходов – втрое (с 1,3 до 0,4%), что ведет к резкому замедлению роста розницы (до 0,6% в 2015 г. с 1,9% в 2014 г.).

Отток капитала ожидается на уровне 40 млрд долларов за 2015 г., причем официальный прогноз на этот год – 100 млрд долларов, в 2016 г. – 20 миллиардов – с 10 миллиардов, а в 2017 г. – 10 миллиардов – с нулевой динамики [26].

Инфляция в 2015 г. вырастет на 6,5% (предыдущий вариант прогноза – 5,5%). Существенно ухудшен прогноз по росту розничного товарооборота на 2015 г., а также по росту реальных располагаемых доходов населения [27–28].

Вместе с ухудшением основных макроэкономических параметров предполагается сокращение экспорта нефти, нефтепродуктов и газа – основных статей, формирующих доходы бюджета, – как в объемах, так и в стоимостном выражении. Если в 2013 г. поставки нефти, нефтепродуктов и газа в страны дальнего зарубежья составляли $323,4 млрд, то в текущем – $313,56 млрд (при цене на нефть $105). Уже в 2015 г. объемы составят $292,5 млрд (прогноз цены – $100), в 2016 г. – $288,3 млрд, в 2017 г. – $288,5 млрд. Объемы поставок на ближнее зарубежье также снижаются.

По мнению главы ЦБ РФ Э. С. Набиулиной, Банк России располагает необходимыми инструментами для смягчения последствий западных санкций, а финансовый и корпоративный секторы вполне могут справиться с имеющимися долгами.

По ее словам, объемы рефинансирования под инвестпроекты, которое запускает ЦБ, будут небольшими и не приведут к смягчению денежно-кредитной политики в нынешних условиях.

1 июля 2014 г. Минфин России понизил оценку дефицита федерального бюджета в 2015 г. с 1% ВВП, заложенных в трехлетнем бюджете, до 0,4% ВВП.

Дефицит в 2016 и 2017 гг. оценивается в 0,6% ВВП.

Оценка доходов бюджета в 2015 г. повышена с 14 трлн 564,9 млрд рублей до 14 трлн 923,9 млрд рублей, то есть на 359 млрд рублей. Это увеличение должны обеспечить нефтегазовые доходы: прогноз по ним увеличен на 702 млрд рублей, с 6 трлн 818 млрд рублей до 7 трлн 520,6 млрд рублей.

При этом оценка ненефтегазовых доходов снижена на 343 млрд рублей – до 7 трлн 403,3 млрд рублей с 7 трлн 746,3 млрд рублей.

В результате оценка ненефтегазового дефицита выросла с 7 трлн 615,2 млрд рублей до 7 трлн 849 млрд рублей, или с 9,6% до 10,3% ВВП против ожидаемых 10,1% ВВП в 2014 г.

Таким образом, ненефтегазовый дефицит (именно этот показатель в первую очередь используют международные институты для оценки стабильности бюджетной системы РФ) может вернуться к показателю 2013 г. Максимум был зафиксирован в кризисном 2009 г., когда ненефтегазовый дефицит бюджета увеличился до 13,7% (6,5% в 2008 г.) [29].

Оценка предельных расходов с учетом бюджетного правила на 2015 г. сокращена с 15 трлн 361,5 млрд рублей до 15 трлн 252,3 млрд рублей, при этом доля этого показателя в ВВП увеличена до 20% с 19,3% за счет сокращения прогнозного ВВП в денежном выражении.

Как сказал глава Минфина, возможности государства финансировать расходы бюджета дошли до предела. «Нам придется в следующем году использовать условно утвержденные расходы, и мы вынуждены будем корректировать наши предельные расходы за счет уменьшения условно утвержденных расходов. Дальше мы предложили сократить расходы в 2016–2017 гг. для балансировки бюджета еще на 2%. Это дает 306 млрд рублей», – сказал он [30].

Резюмируя проведенный выше анализ, следует заметить, что введенные двухсторонние санкции и снижение объемов экспорта из страны нефти и газа не могут благотворно влиять ни на российскую экономику, ни на экономику стран, поддержавших санкции против России. Однако они могут помочь развитию российской экономики за счет внутренних резервов, хотя для этого потребуется много усилий и финансовых вложений государства.

Ссылки на источники

1. Попова С. А., Рудкова Т. А., Горбачева А. С., Колпакова Е. А. Устойчивое развитие сельских территорий волгоградской области: проблемы и пути решения // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: наука и высшее профессиональное образование / Волгоградский ГАУ. – 2013. – Вып. № 3 (31). – С. 235–239.
2. Би-би-си: «США и ЕС вводят санкции против чиновников РФ и Украины». – BBC, 14.03.2014 г. – URL: http://www.bbc.co.uk /russian/russia/2014/03/140317_eu_sanctions_russia.shtml.
3. Вице-президент США: страны ЕС пошли на введение санкций против РФ под давлением Вашингтона. – ТАСС, 3.10.2014 г. – URL: http://itar-tass.com/mezhdunarodnaya-panorama/1483693.
4. Австралия отменила ряд визитов в Россию из-за ситуации на Украине // Газета. Ru. – 2014. – 4 марта. – URL: http://www.gazeta.ru /politics/news/2014/03/04/n_5989653.shtml.
5. Указ о применении отдельных специальных экономических мер в целях обеспечения безопасности Российской Федерации: официальный сайт Президента России. – Кремлин.ру, 06.08.2014 г. – URL: http://kremlin.ru/ news/46404 .
6. Россия запретила импорт продовольствия на $9 млрд в ответ на санкции (рус.). – ИТАР-ТАСС, 07.08.2014 г. – URL: http://itar-tass.com/ ekonomika/1367515.
7. Постановление Правительства РФ от 11 августа 2014 г. № 791 «Об установлении запрета на допуск товаров легкой промышленности, происходящих из иностранных государств, в целях осуществления закупок для обеспечения федеральных нужд»
8. Горбачева А. С., Ахманова С. И., Попова С. А., Рудкова Т. А. Организация службы внутреннего контроля в структурах АПК // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: Наука и высшее профессиональное образование / Волгоградский ГАУЭ. – 2013. – Вып. № 4(32). – С. 237–245.
9. Попова С. А., Рудкова Т. А., Горбачева А. С., Колпакова Е. А. Указ. соч.
10. Горбачева А. С., Ахманова С. И., Попова С. А., Рудкова Т. А. Указ. соч.
11. Указ о применении отдельных специальных экономических мер в целях обеспечения безопасности Российской Федерации: официальный сайт Президента России.
12. Экспорт-импорт важнейших товаров за январь – август 2014 года. – customs.ru, 07.10.2014 г. – URL: http://www.customs.ru/index2.php?option=com_content&view=article&id=19985&Itemid=1981.
13. Российские аграрии готовы полностью заменить импортные продукты // Роосийская газета. – 2014. – 11 авг. – URL: http://www.rg.ru/2014/08/11/produkti-site.html.
14. Указ о применении отдельных специальных экономических мер в целях обеспечения безопасности Российской Федерации: официальный сайт Президента России.
15. Продуктовые санкции заставят 30% россиян недоедать. – Экономика – Slon.ru – URL: http://slon.ru/economics/ produktovye_sanktsii_zastavyat_30_rossiyan_nedoedat-1140697.xhtml.
16. Росстат: инфляция в годовом выражении достигла 8,4%. – Экономика и бизнес, 29.10.2014 г. – URL: http://tass.ru/ekonomika/1540357.
17. В России заметно ускорился рост цен на продукты. – URL: http://www.taminfo.ru/tambov_novosti/economics/print: page,1,28627–v-rossii-zametno-uskorilsya-rost-cen-na-produkty.html.

18. Разин А. С. Институализация экономической этики в современной гуманитарной науке // Этические ценности в современном социокультурном пространстве: коллективная монография / под общ. ред. А. С. Разина. – Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2014.
19. Экспорт-импорт важнейших товаров за январь – август 2014 года.
20. Там же.
21. Голиков В. В. Специфика конкурентоспособности промышленных предприятий в России // Вестник Волгоградского института бизнеса «Бизнес. Образование. Право». – Волгоград, 2008. – Вып. 5. – С. 23–28.
22. Экспорт-импорт важнейших товаров за январь – август 2014 года.
23. Там же.
24. Алексей Кудрин увидел цену // РГ. – 2014. – 20 дек. – URL: http://www.rg.ru/2010/09/09/tovary.html.
25. Жизнь после санкций: что ждет россиян в 2015 г. // РБК. – 2014. – 26 авг. – URL: http://top.rbc.ru/economics/ 26/08/2014/945209.shtml.
26. Там же.
27. Голиков В. В. Государственное регулирование ценовой политики в регионах России (на примере Волгоградской области) // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2009. – Вып. № 1(8). – С. 4–6.
28. Кабанов В. И., Голиков В. В., Рубцова В. Н. Анализ и оценка динамики изменения социальных показателей в рамках проводимой социальной политики в России в период кризиса 2008 года // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: наука и высшее профессиональное образование. – 2012. – № 1. – С. 182–187.
29. Кислицына В. В. Роль преподавания экономических дисциплин в социальном развитии школьников старшего возраста // Концепт. – 2012. – № 1 (январь). – URL: http://e-koncept.ru/2012/1205.htm.
30. Голиков В. В. Необходимость дополнения категорий, определяющих уровень жизни населения в России в условиях инновационного развития страны // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 10: Инновационная деятельность. – 2014. – № 4. – С. 12–18.

Vyacheslav Golikov,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of Economic Theory and Socio-Economic Problems of Agro-industrial Complex, Volgograd State Agricultural University, Volgograd

Price changes and ratios of income and expenses of Russian population in connection with international sanctions

Abstract. The paper analyzes price changes and the estimation of dynamics of income-expenses ratio of Russian population in connection with international sanctions against Russia and its response, as well as measures to mitigate the effects of these sanctions.

Keywords: income, expenditures of population, international sanctions, government policy, rising prices, inflation, price index, budget revenues, budget expenditures.

References

1. Popova, S. A., Rudkova, T. A., Gorbacheva, A. S. & Kolpakova, E. A. (2013) “Ustojchivoe razvitie sel'skih territorij volgogradskoj oblasti: problemy i puti reshenija”, *Izvestija Nizhnevolzhskogo agrouniversitetskogo kompleksa: nauka i vysshee professional'noe obrazovanie* / Volgogradskij GAU, vyp. № 3 (31), pp. 235–239 (in Russian).
2. *Bi-bi-si: “SShA i ES vvodjat sankcii protiv chinovnikov RF i Ukrainy”, BBC*, 14.03.2014 g. Available at: http://www.bbc.co.uk /russian/russia/2014/03/140317_eu_sanctions_russia.shtml (in Russian).
3. *Vice-prezident SShA: strany ES poshli na vvedenie sankcij protiv RF pod davleniem Vashingtona, TASS,* 3.10.2014 g. Available at: http://itar-tass.com/mezhdunarodnaya-panorama/1483693.
4. “Avstralija otmenila rjad vizitov v Rossiju iz-za situacii na Ukraine”, *Gazeta. Ru*, 04.03.2014 g. Available at: http://www.gazeta.ru /politics/news/2014/03/04/n_5989653.shtml (in Russian).
5. *Ukaz o primenenii otdel'nyh special'nyh jekonomicheskih mer v celjah obespechenija bezopasno-sti Rossijskoj Federacii*. Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii, Kremlin.ru, 06.08.2014 g. Available at: http://kremlin.ru/ news/46404 (in Russian).
6. *Rossija zapretila import prodovol'stvija na $9 mlrd v otvet na sankcii (rus.), ITAR-TASS*, 07.08.2014 g. Available at: http://itar-tass.com/ ekonomika/1367515 (in Russian).
7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 11 avgusta 2014 g. № 791 “Ob ustanovlenii zapreta na dopusk tovarov legkoj promyshlennosti, proishodjashhih iz inostrannyh gosudarstv, v celjah osushhestvlenija zakupok dlja obespechenija federal'nyh nuzhd”.

8. Gorbacheva, A. S., Ahmanova, S. I., Popova, S. A. & Rudkova, T. A. (2013) “Organizacija sluzhby vnutrennego kontrolja v strukturah APK”, *Izvestija Nizhnevolzhskogo agrouniversitetskogo kompleksa: Nauka i vysshee professional'noe obrazovanie* / Volgogradskij GAUJe, vyp. № 4(32), pp. 237–245 (in Russian).
9. Popova, S. A., Rudkova, T. A., Gorbacheva, A. S. & Kolpakova, E. A. (2013) Op. cit.
10. Gorbacheva, A. S., Ahmanova, S. I., Popova, S. A. & Rudkova, T. A. (2013) Op. cit.
11. Ukaz o primenenii otdel'nyh special'nyh jekonomicheskih mer v celjah obespechenija bezopasnosti Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii.
12. *Jeksport-import vazhnejshih tovarov za janvar' – avgust 2014 goda, customs.ru,* 07.10.2014 g. Available at: http://www.customs.ru/index2.php?option=com_content&view=article&id=19985&Itemid=1981 (in Russian).
13. “Rossijskie agrarii gotovy polnost'ju zamenit' importnye produkty”, *Rossijskaja gazeta,* 11.08.2014 g. Available at: http://www.rg.ru/2014/08/11/produkti-site.html (in Russian).
14. Ukaz o primenenii otdel'nyh special'nyh jekonomicheskih mer v celjah obespechenija bezopasnosti Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii.
15. *Produktovye sankcii zastavjat 30% rossijan nedoedat', Jekonomika – Slon.ru.* Available at: http://slon.ru/economics/ produktovye_sanktsii_zastavyat_30_rossiyan_nedoedat-1140697.xhtml (in Russian).
16. *Rosstat: infljacija v godovom vyrazhenii dostigla 8,4%, Jekonomika i biznes, 29.10.2014 g.* Available at: http://tass.ru/ekonomika/1540357 (in Russian).
17. *V Rossii zametno uskorilsja rost cen na produkty.* Available at: http://www.taminfo.ru/tambov_novosti/economics/print: page,1,28627–v-rossii-zametno-uskorilsya-rost-cen-na-produkty.html (in Russian).
18. Razin, A. S. (2014) “Institualizacija jekonomicheskoj jetiki v sovremennoj gumanitarnoj nauke”, *Jeticheskie cennosti v sovremennom sociokul'turnom prostranstve: kollektivnaja monografija*, FGBOU VPO Volgogradskij GAU, Volgograd.
19. Jeksport-import vazhnejshih tovarov za janvar' – avgust 2014 goda.
20. Ibid.
21. Golikov, V. V. (2008) “Specifika konkurentosposobnosti promyshlennyh predprijatij v Rossii”, *Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa “Biznes. Obrazovanie. Pravo”*, Volgograd, vyp. 5, pp. 23–28 (in Russian).
22. Jeksport-import vazhnejshih tovarov za janvar' – avgust 2014 goda.
23. Ibid.
24. “Aleksej Kudrin uvidel cenu”, *RG,* 2014, 20 dek. Available at: http://www.rg.ru/2010/09/09/tovary.html.
25. “Zhizn' posle sankcij: chto zhdet rossijan v 2015 g.”, *RBK*, 2014, 26 avg. Available at: http://top.rbc.ru/economics/ 26/08/2014/945209.shtml (in Russian).
26. Ibid.
27. Golikov, V. V. (2009) “Gosudarstvennoe regulirovanie cenovoj politiki v regionah Rossii (na primere Volgogradskoj oblasti)”, *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*, vyp. № 1(8), pp. 4–6 (in Russian).
28. Kabanov, V. I., Golikov, V. V. & Rubcova, V. N. (2012) “Analiz i ocenka dinamiki izmenenija social'nyh pokazatelej v ramkah provodimoj social'noj politiki v Rossii v period krizisa 2008 goda”, *Izvestija Nizhnevolzhskogo agrouniversitetskogo kompleksa: nauka i vysshee professional'noe obrazovanie*, № 1, pp. 182–187 (in Russian).
29. Kislicyna, V. V. (2012) “Rol' prepodavanija jekonomicheskih disciplin v social'nom razvitii shkol'nikov starshego vozrasta”, *Koncept*, № 1 (janvar'). Available at: http://e-koncept.ru/2012/1205.htm (in Russian).
30. Golikov, V. V. (2014) “Neobhodimost' dopolnenija kategorij, opredeljajushhih uroven' zhizni naselenija v Rossii v uslovijah innovacionnogo razvitija strany”, *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 10: Innovacionnaja dejatel'nost'*, № 4, pp. 12–18 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	24.06.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	27.06.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	27.06.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Голиков В. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Альперович В. Д. Особенности самооценки и самоэффективности подростков, различающихся мотивами выбора будущей профессии // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15303. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15303.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15303 **УДК 159.922.3**

Альперович Валерия Дмитриевна,
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону
valdmalp@rambler.ru

Особенности самооценки и самоэффективности подростков, различающихся мотивами выбора будущей профессии

Аннотация. *В статье затронута проблема влияния самоотношения формирующейся личности на ее мотивацию выбора будущей профессии. Выявлено, что внешний тип мотивации выбора будущей профессии в рамках данной выборки старших подростков взаимосвязан в основном с пониженной самооценкой и низким уровнем выраженности самоэффективности; внутренний тип мотивации выбора будущей профессии взаимосвязан в основном с адекватной и высокой самооценкой, средним и высоким уровнями выраженности самоэффективности. Типы мотивации выбора подростками будущей профессии различаются в зависимости от особенностей их самооценок и уровней выраженности их самоэффективности, что свидетельствует в пользу выдвинутой гипотезы.*
Ключевые слова: *мотивация, подросток, самооценка, самоэффективность.*
Раздел: *(02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.*

Актуальность исследования определяется прежде всего тем, что в условиях макро- и микросоциальных трансформаций последних десятилетий в России внимание ученых-гуманитариев, в частности психологов, привлекают проблемы самоопределения личности. В психологии одним из его важнейших периодов всегда рассматривался подростковый возраст как переломный этап в развитии самосознания субъекта.

Профессиональное самоопределение изучается сквозь призму мотивации профессионального выбора. Рассматривается влияние на него особенностей Я-концепции, Я-образов, системы отношений личности к себе и с другими людьми. Проблемы профессионального самоопределения разрабатываются в связи с такими регуляторами поведения субъекта, как самоотношение, самооценка. Исследование этих феноменов приобретает особую значимость в стрессогенных обстоятельствах социальной нестабильности, влияющих на смену в индивидуальном и массовом сознании критериев категоризации, оценки себя и других людей. Одним из них, в контексте профессионального самоопределения, выступает «успешность». В связи с этим в фокусе внимания психологов также оказывается феномен «самоэффективность».

Зарубежными и российскими психологами выявлено содержание феномена «мотивация» как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека, их «движущих сил»: потребностей, идеалов, целей, интересов, установок, ценностных ориентаций и пр. Мотивационно-потребностная сфера, реализуемая в игровой, учебной и трудовой деятельности формирующейся и взрослой личности, изучается как динамичное образование, иерархически организованная система (Б. И. Додонов, Е. П. Ильин) [1, 2], развивающаяся на протяжении жизненного пути под влиянием различных факторов (Е. А. Климов, Т. С. Вершинина, Е. М. Павлютенков и др.) [3–5]. Обоснованы взаимосвязи мотивации профессионального выбора и профессионального самоопределения личности

(Е. А. Климов) [6], отношений личности к другим людям, ее самоотношения (Е. П. Ильин) [7]. Исследована мотивация учебной и трудовой деятельности подростков (Е. В. Волобуева, Г. В. Резапкина, И. В. Тимонина) [8–10]. Изучаются взаимосвязи мотивации достижения и самооценки. Разработаны различные классификации мотивов: осознаваемые и неосознанные, латентные, актуальные и отсроченные, кратковременные и устойчивые мотивы, первичные и вторичные мотивы, мотивы как биологические потребности (в пище, воде, сне, самосохранении, продолжении рода) и социальные потребности (в подчинении, руководстве, доминировании, аффилиации, самоидентификации, признании со стороны других людей, любви, уважении и самоуважении, самоактуализации), внутренние и внешние мотивы, потенциальная и реальная мотивация, мотивы достижения успеха и избегания неудачи, смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы.

Рассмотрено содержание феномена «самооценка» как рефлексивного компонента самосознания, оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, разработана его структура: когнитивный и эмоциональный компоненты (Р. Бернс и др.) [11]. Когнитивный компонент самооценки изучается как знания человека о себе. Эмоциональный компонент самооценки рассматривается как отношение субъекта к себе, как мере удовлетворенности собой. Изучаются следующие формы самооценки: общая самооценка (интегратор частных самооценок) и частные самооценки (оценки отдельных умственных, физических, моральных качеств субъекта) (А. А. Деркач) [12]. Исследованы взаимосвязи самооценки с другими феноменами (ценностными ориентациями, социальной ситуацией развития, психологическим благополучием, механизмами психологической защиты), свойствами личности, в т. ч. социально-психологическими (художественной одаренностью, креативностью, коммуникативными способностями, атрибуцией успехов и неудач, агрессивностью, тревожностью, конфликтностью, уровнем притязаний), отношениями с другими людьми (кризисом идентичности), образом «Я» и самоотношением (Р. Бернс, А. А. Деркач, А. В. Гайфулин) [13–15], а также ее роль в регуляции социальной жизнедеятельности человека (Р. Бернс, Л. В. Бороздина, И. Д. Ксенева, М. В. Щербакова) [16–18]. Показано, что самооценка выполняет регулятивную, а также защитную функции, определяя направление и уровень активности человека по отношению к миру, людям, самому себе, участвуя, таким образом, в детерминации всех форм и видов деятельности и социального поведения человека (Р. Бернс, Л. В. Бороздина, А. А. Деркач) [19–21]. По параметру «уровень самооценки» описаны высокая, средняя, низкая самооценки; по параметру «соотношение с реальной успешностью в деятельности и общении» – адекватная и неадекватная самооценки; по параметру «особенности строения» – конфликтная и бесконфликтная самооценки, по параметру «временная отнесенность» – прогностическая, актуальная и ретроспективная самооценки. Показано, что самооценка формируется в процессах самоопределения личности и социального сравнения.

Определено содержание феномена «самоэффективность» как представление человека о собственной возможности быть продуктивным, уверенность в успешной самореализации (А. Бандура, Р. Л. Кричевский) [22, 23], виды самоэффективности: в деятельности и общении (А. Бандура), деятельностная, коммуникативная и личностная (М. И. Гайдар) [24]. Определены факторы, оказывающие влияние на уровень выраженности самоэффективности личности (А. Бандура). Изучаются взаимосвязи самоэффективности с другими личностными феноменами, социально-психологическими свойствами (карьерными ориентациями, самооценкой профессиональной деятельности, эмпатичностью, самопринятием, организаторскими способностями, коммуникативными свойствами, толерантностью), с самоотношением (М. И. Гайдар, С. Н. Гончар,

Т. О. Гордеева, Е. А. Митицына) [25–28], образом «Я» (Р. Л. Кричевский) [29]. Изучается роль самоэффективности в регуляции социальной жизнедеятельности субъекта (М. И. Гайдар, Е. А. Митицына) [30, 31]. Разработаны теоретико-методологические основания изучения взаимосвязей самооценки и самоэффективности (А. Бандура) [32].

Несмотря на то что показано влияние системы отношений личности на мотивацию ее социального поведения, рассмотрен феномен «самоэффективность» как некоторое представление о себе, отношение к себе во взаимодействии с другими людьми, взаимосвязи самооценки подростка, его самоэффективности и мотивации его выбора будущей профессии на эмпирическом уровне являются недостаточно изученными.

Вслед за Р. В. Овчаровой мы будем изучать внутренние индивидуально (привлекательность профессии для субъекта, соответствие его интеллектуальным и физическим способностям, возможность творческой реализации в профессии) и социально значимые (возможность приносить пользу другим людям, брать на себя ответственность, получить социально значимые результаты деятельности) мотивы и внешние положительные (близость места работы к дому, высокая зарплата, возможность переезда и т. п.) и отрицательные (выбор родителей, друзей, единственная альтернатива в данных обстоятельствах) мотивы выбора будущей профессии.

Вслед за авторами работ, затронутых выше, мы понимаем самооценку как отношение личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я», оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Вслед за Т. О. Гордеевой и Р. Л. Кричевским мы понимаем самоэффективность как комплекс личностных особенностей, воплощенный в чувстве собственной компетентности в разных сферах деятельности и общении, убежденности в своей способности контролировать собственную жизнь.

Проблемой нашего исследования стало влияние особенностей самооценки подростка и его самоэффективности на мотивацию его выбора будущей профессии. В сборе данных приняла участие студентка Д. Ю. Показанкина под руководством В. Д. Альперович.

Целью исследования выступил сравнительный анализ особенностей самооценки и самоэффективности подростков, различающихся мотивами выбора будущей профессии.

Предмет исследования: типы мотивации выбора подростками будущей профессии, особенности их самооценки, уровень выраженности их самоэффективности.

Сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Особенности самооценки подростков с различными мотивами выбора будущей профессии могут различаться.
2. Выраженность самоэффективности подростков с различными мотивами выбора будущей профессии может различаться.

Методы исследования: анкетирование, тестирование.

Методики исследования: 1. Методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой. 2. Анкета Р. В. Овчаровой по выявлению уровня самооценки подростков. 3. Шкала-опросник самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема (в адаптации В. Г. Ромека).

Эмпирический объект исследования: 104 респондента (46 мальчиков, 58 девочек) в возрасте от 16 до 17 лет (учащиеся МБОУ СОШ № 1 ст. Ольгинской Аксайского района, учащиеся МБОУ АСОШ № 2 г. Аксая).

Достоверность полученных результатов обеспечивалась использованием в исследовании метода математической статистики – U-критерия Манна – Уитни – и стандартного программного пакета для статистической обработки данных SPSS 13.0.

На первом этапе исследования была решена первая эмпирическая задача: мы определили тип мотивации выбора профессии каждого респондента. В качестве внутренних мотивов, по Р. В. Овчаровой, выступают предмет и процесс труда (привлекательный – непривлекательный, разнообразие – однообразие деятельности, трудоемкость работы, индивидуальный – коллективный труд, возможности развития человека в данном труде); индивидуальные объективные обстоятельства (способности, умственное и физическое развитие); возможности, предоставляемые работой (например, приносить пользу людям, проявлять творчество, развивать мастерство). Внешними мотивами, по Р. В. Овчаровой, выступают рекомендации, советы, указания, примеры со стороны других людей; обыденные эталоны «социального преуспевания» и стереотипы; привычные занятия (возникшие под воздействием школьных предметов, увлечений); территориально-географические факторы (близость месторасположения); материальные факторы (заработная плата). Полученные данные позволяют разделить выборку на две группы.

56% респондентов имеют выраженную внутреннюю мотивацию (группа 1). Среди них 68,8% респондентов имеют внутренние индивидуально значимые мотивы выбора профессии; 31,2% респондентов имеют социально значимые мотивы выбора профессии.

44% респондентов имеют выраженную внешнюю мотивацию (группа 2). Среди них 61% респондентов имеют внешние положительные мотивы, 38,5% респондентов имеют внешние отрицательные мотивы.

На втором этапе исследования была решена вторая эмпирическая задача. Мы определили уровень самооценки респондентов, различающихся мотивами выбора профессии. Согласно полученным данным, среди респондентов группы 1, у которых преобладает внутренняя мотивация выбора профессии, можно выделить участников исследования с разными уровнями самооценки. 19% респондентов обладают высоким уровнем самооценки; 81% респондентов обладают средним уровнем самооценки.

Среди респондентов группы 2, у которых преобладает внешняя мотивация, 9% обладают высоким уровнем самооценки; 17% респондентов обладают средним уровнем самооценки; 74% – низким уровнем самооценки.

Был проведен сравнительный анализ типов мотивации респондентов, различающихся особенностями самооценки, по U-критерию Манна – Уитни.

Согласно полученным данным, обнаружены значимые различия ($p = 0,00$) типов мотивации между группами респондентов с низким и средним уровнями самооценки, а также типов мотивации между группами респондентов с низким и высоким уровнями самооценки. Значимые различия типов мотивации между группами респондентов со средним и высоким уровнями самооценки не обнаружены ($p = 0,610$).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что респонденты, у которых выражена внутренняя мотивация выбора профессии, обладают в основном средним уровнем самооценки. Респонденты с выраженной внешней мотивацией обладают преимущественно низким уровнем самооценки.

На третьем этапе исследования была решена третья эмпирическая задача. Мы определили у респондентов, различающихся мотивами выбора профессии, уровень их самоэффективности. Согласно полученным данным, среди респондентов группы 1, у которых преобладает внутренняя мотивация выбора профессии, можно выделить участников исследования с разными уровнями самоэффективности: 41% респондентов обладает высокой самоэффективностью; 59% респондентов обладают средней самоэффективностью. Среди респондентов группы 2, у которых преобладает внешняя мотивация: 30% респондентов обладают средней самоэффективностью; 70% респондентов обладают низкой самоэффективностью. Был проведен сравнительный

анализ типов мотивации респондентов, различающихся особенностями самоэффективности, по U-критерию Манна – Уитни. Обнаружены значимые различия типов мотивации выбора будущей профессии между группами респондентов с низким и средним уровнями выраженности самоэффективности (p = 0,00), между группами респондентов с низким и высоким уровнями выраженности самоэффективности (p = 0,00), а также со средним и высоким уровнями выраженности самоэффективности (p = 0,003).

Также проведен сравнительный анализ выраженности самоэффективности респондентов, различающихся особенностями самооценки, по U-критерию Манна – Уитни. Обнаружены значимые различия между группами респондентов с низкой и средней самооценкой (p = 0,00), а также между группами респондентов с низкой и высокой самооценкой (p = 0,00). Значимые различия выраженности самоэффективности между группами респондентов со средним и высоким уровнями самооценки не были обнаружены (p = 0,214).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что респонденты, у которых выражена внутренняя мотивация выбора профессии, обладают в основном средним и высоким уровнями самоэффективности. Респонденты с выраженной внешней мотивацией обладают преимущественно низким уровнем самоэффективности.

Нами установлено, что 8,7% респондентов с внутренней мотивацией имеют высокий уровень самооценки и высокий уровень самоэффективности; 30,8% респондентов с внутренней мотивацией имеют высокий уровень самоэффективности и средний уровень самооценки; 1,9% респондентов с внутренней мотивацией имеют средний уровень самоэффективности и высокую самооценку; 41,3% респондентов с внутренней мотивацией имеют средний уровень самоэффективности и средний уровень самооценки; 3,8% респондентов с внешней мотивацией имеют средний уровень самоэффективности и среднюю самооценку; 9,7% респондентов с внешней мотивацией имеют средний уровень самоэффективности и низкий уровень самооценки; 3,8% респондентов с внешней мотивацией имеют низкий уровень самоэффективности и высокий уровень самооценки; 3,8% респондентов с внешней мотивацией имеют низкий уровень самоэффективности и средний уровень самооценки; 25% респондентов с внешней мотивацией имеют низкий уровень самоэффективности и низкий уровень самооценки.

Таким образом, респонденты, у которых выражена внутренняя мотивация выбора профессии, обладают в основном средним уровнем самооценки, средним и высоким уровнями самоэффективности. Респонденты с выраженной внешней мотивацией обладают преимущественно низкой самооценкой и низким уровнем самоэффективности.

Нами сделаны следующие выводы, свидетельствующие в пользу выдвинутых гипотез.

1. Обнаружены различия особенностей самооценки подростков в зависимости от мотивации выбора профессии.

Респонденты, у которых выражена внутренняя мотивация выбора профессии, обладают в основном средним уровнем самооценки. Респонденты с выраженной внешней мотивацией обладают преимущественно низким уровнем самооценки.

2. Обнаружены различия особенностей самоэффективности подростков в зависимости от мотивации выбора профессии.

Респонденты, у которых выражена внутренняя мотивация выбора профессии, обладают в основном средним и высоким уровнями самоэффективности. Респонденты с выраженной внешней мотивацией обладают преимущественно низким уровнем самоэффективности.

Полученные данные свидетельствуют в пользу положений о влиянии самооценки и самоэффективности на мотивационно-потребностную сферу личности.

Результаты и выводы исследования могут быть использованы в индивидуальном социально-психологическом консультировании с целью коррекции отношений субъекта с окружающими людьми, при разработке программ профориентации подростков.

Ссылки на источники

1. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 3–8.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Вершинина Т. С., Кузнецов А. А., Набойченко Е. С. Ценностно-смысловые мотивации профессионального выбора // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2011. – № 7. – С. 26–28.
5. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. – Киев, 2000. – С. 75–143.
6. Климов Е. А. Указ. соч.
7. Ильин Е. П. Указ. соч.
8. Волобуева Е. В. Влияние родителей на профессиональный выбор старшеклассника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 22 с.
9. Резапкина Г. В. Мотивы и потребности подростков: от диагностики к развитию // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 160–171.
10. Тимонина И. В. Формирование мотивации выбора профессии у старших подростков в условиях инновационной школы: дис. … канд. пед. наук. – Кемерово, 1996. – 335 с.
11. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
12. Деркач А. А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 139–145.
13. Бернс Р. Указ. соч.
14. Деркач А. А. Указ. соч.
15. Гайфулин А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 73–76.
16. Бернс Р. Указ. соч.
17. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 54–65.
18. Ксенева И. Д., Щербакова М. В. Самооценка студента как фактор успешности будущей профессиональной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 119–123.
19. Тимонина И. В. Указ. соч.
20. Бернс Р. Указ. соч.
21. Деркач А. А. Указ. соч.
22. Бандура А. Теория самоэффективности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 4–11.
23. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 47–52.
24. Гайдар М. И. Личностная самоэффективность студентов-психологов // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 75–77.
25. Там же.
26. Гончар С. Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов // Педагогическое мастерство: материалы международной научной конференции. – М., 2012. – С. 250–253.
27. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Тендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 14. Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.
28. Митицина Е. А., Иванова Н. В. Карьерные ориентации специалистов с высоким уровнем самоэффективности в профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 121–125.
29. Кричевский Р. Л. Указ. соч.
30. Гайдар М. И. Указ. соч.
31. Митицина Е. А., Иванова Н. В. Указ. соч.
32. Бандура А. Указ. соч.

Valeriya Alperovich,
Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the chair of Social Psychology, Academy of Psychology and of Pedagogics, Southern Federal University, Rostov-on-Don
valdmalp@rambler.ru

Features of self-appreciation and self-efficacy of adolescents with different motivation to future profession

Abstract. Problem of influence of adolescents' self-relation on their motivation to future profession is touched by the author in this paper. The results of the study prove that within the framework of this selection, respondents with internal type of motivation demonstratethe upper levels of the self-appreciation and self-efficacy; respondents with external type of motivation demonstrate low levels of self-appreciation and self-efficacy. Data supported the hypothesis about the distinctions of types of adolescents' motivation to future profession choice upon characteristics of their self-appreciation and levels of their self-efficacy.

Keywords: motivation, adolescent, self-appreciation, self-efficacy.

References

1. Dodonov, B. I. (1984) "Struktura i dinamika motivov dejatel'nosti", *Voprosy psihologii*, № 4, pp. 3–8 (in Russian).
2. Il'in, E. P. (2000) *Motivacija i motivy*, Piter, St. Petersburg, 512 p. (in Russian)
3. Klimov, E. A. (1996) *Psihologija professional'nogo samoopredelenija*, Feniks, Rostov n/D., 512 p. (in Russian).
4. Vershinina, T. S., Kuznecov, A. A. & Nabojchenko, E. S. 2011 () "Cennostno-smyslovye motivacii professional'nogo vybora", *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Social'no-gumanitarnye i psihologo-pedagogicheskie nauk*i, № 7, pp. 26–28 (in Russian).
5. Pavljutenkov, E. M. (2000) *Formirovanie motivov vybora professii*, Kiev, pp. 75–143 (in Russian).
6. Klimov, E. A. (1996) Op. cit.
7. Il'in, E. P. (2000) Op. cit.
8. Volobueva, E. V. (2007) *Vlijanie roditelej na professional'nyj vybor starsheklassnika: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk,* Stavropol', 22 p. (in Russian).
9. Rezapkina, G. V. (2012) "Motivy i potrebnosti podrostkov: ot diagnostiki k razvitiju", *Shkol'nye tehnologii*, № 6, pp. 160–171 (in Russian).
10. Timonina, I. V. (1996) *Formirovanie motivacii vybora professii u starshih podrostkov v uslovijah innovacionnoj shkoly: dis. … kand. ped. nauk*, Kemerovo, 335 p. (in Russian).
11. Berns, R. (1986) *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie*, Progress, Moscow, 420 p. (in Russian).
12. Derkach, A. A. (2005) "Samoocenka kak strukturoobrazujushhaja processa akmeologicheskogo razvitija", *Mir psihologii*, № 3, pp. 139–145 (in Russian).
13. Berns, R. (1986) Op. cit.
14. Derkach, A. A. (2005) Op. cit.
15. Gajfulin, A. V. (2009) "Razlichnye teoreticheskie podhody v opredelenii ponjatija samoocenki", *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 1, pp. 73–76 (in Russian).
16. Berns, R. (1986) Op. cit.
17. Borozdina, L. V. (2011) "Sushhnost' samoocenki i ee sootnoshenie s Ja-koncepciej", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. V. Lomonosova. Ser. 14. Psihologija*, № 1, pp. 54–65 (in Russian).
18. Kseneva, I. D. & Shherbakova, M. V. (2010) "Samoocenka studenta kak faktor uspeshnosti budushhej professional'noj dejatel'nosti", *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* № 4, pp. 119–123 (in Russian).
19. Timonina, I. V. (1996) Op. cit.
20. Berns, R. (1986) Op. cit.
21. Derkach, A. A. (2005) Op. cit.
22. Bandura, A. (2000) "Teorija samojeffektivnosti", *Psihologicheskij zhurnal*, t. 21, № 1, pp. 4–11 (in Russian).
23. Krichevskij, R. L. (2001) "Samojeffektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniju lichnosti", *Akmeologija*, № 1, pp. 47–52 (in Russian).
24. Gajdar, M. I. (2008) "Lichnostnaja samojeffektivnost' studentov-psihologov", *Rossijskij psihologicheskij zhurnal,* t. 5, № 1, pp. 75–77 (in Russian).
25. Ibid.
26. Gonchar, S. N. (2012) "Samojeffektivnost' kak professional'noe kachestvo budushhih pedagogov-psihologov", *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, Mosocw, pp. 250–253 (in Russian).

27. Gordeeva, T. O. & Shepeleva, E. A. (2006) “Tendernye razlichija v akademicheskoj i social'noj samojeffektivnosti i koping-strategijah u sovremennyh rossijskih podrostkov”, *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. V. Lomonosova. Ser. 14. Psihologija*, № 3, pp. 78–85 (in Russian).
28. Miticina, E. A. & Ivanova, N. V. (2008) “Kar'ernye orientacii specialistov s vysokim urovnem samojeffektivnosti v professional'noj dejatel'nosti”, *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Social'no-gumanitarnye i psihologo-pedagogicheskie nauki,* № 5, pp. 121–125 (in Russian).
29. Krichevskij, R. L. (2001) Op. cit.
30. Gajdar, M. I. (2008) Op. cit.
31. Miticina, E. A. & Ivanova, N. V. (2008) Op. cit.
32. Bandura, A. (2000) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	01.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	03.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	03.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Альперович В. Д., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Попова С. А., Колпакова Е. А. Роль государственной поддержки в развитии АПК Волгоградской области // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15304. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15304.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15304 **УДК 332.025**

Попова Светлана Александровна,
кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой «Экономическая теория и социально-экономические проблемы АПК» ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный аграрный университет», г. Волгоград
Popova_s_a@mail.ru

Колпакова Екатерина Александровна,
аспирант, старший преподаватель кафедры «Экономическая теория и социально-экономические проблемы АПК» ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный аграрный университет», г. Волгоград
Katya200611@mail.ru

Роль государственной поддержки в развитии АПК Волгоградской области

Аннотация. *Рассмотрены действующие в настоящее время на территории региона виды государственной поддержки агропромышленного комплекса (АПК). Проанализированы размеры государственной поддержки по основным направлениям в динамике за 3 года. Представлены финансово-экономические показатели деятельности сельскохозяйственных предприятий, полученные в результате реализации мер государственной поддержки сельского хозяйства и АПК Волгоградской области.*
Ключевые слова: *государственная поддержка, субсидирование, сельское хозяйство, агропромышленный комплекс, бюджетное финансирование, растениеводство, животноводство.*
Раздел: *(04) экономика.*

Государственная поддержка является составной частью аграрной политики и позволяет существенно смягчить последствия неэквивалентности в товарообмене сельского хозяйства с другими отраслями экономики, а также обеспечить эффективное функционирование агропромышленного производства России в целом. Развитые страны, где государственные органы управления выделяют значительные финансовые средства на поддержку сельского хозяйства, стимулируя модернизацию техники и технологий агропромышленного производства, добились высоких результатов в продовольственном обеспечении населения.

В настоящее время в России сложилась достаточно развитая система государственной поддержки, направленная на содействие сельхозтоваропроизводителям в осуществлении производственной и коммерческой деятельности. Растут объемы выделенных средств, появляются новые направления государственного участия, совершенствуются его формы и инструменты.

Необходимость еще большего регулирования и поддержки сельского хозяйства со стороны государства определяется специфическими особенностями и условиями функционирования данной отрасли. Государственная поддержка, вследствие существования неустранимых особенностей аграрного сектора, не позволяющих ему конкурировать с другими сферами народного хозяйства и в целом обеспечить продовольственную безопасность страны, является неотъемлемым механизмом функционирования сельского хозяйства на современном этапе развития экономики страны, что подтверждается опытом развитых стран мира, где активная политика аграрного протекционизма и всемерной поддержки сельхозтоваропроизводителей рассматривается в качестве приоритетной.

Социально-экономические реформы в стране, в том числе и в аграрном секторе, не привели к устойчивому развитию сельскохозяйственного производства, многие базовые отрасли которого находятся до сих пор в кризисном состоянии. Цены на сельскохозяйственную продукцию, сложившиеся на рынке, диспаритет цен между продукцией промышленности и сельского хозяйства не позволяют достичь необходимого уровня рентабельности производства и не обеспечивают возможности расширенного воспроизводства основных фондов и повышения плодородия земли. Труд на земле, жизнь сельских жителей на сегодня остаются тяжелыми, непривлекательными, оплата труда у большинства работников, занятых в сельском хозяйстве, остается низкой, сокращаются объемы внедрения новых технологий в данном секторе экономики страны, т. е. в целом падает производственный потенциал отрасли.

Вместе с тем уровень развития АПК определяет уровень продовольственной безопасности и независимости государства, т. е. его независимость от импорта, уровень его самообеспеченности сельскохозяйственной продукцией. Вопрос об обеспечении продовольственной независимости и безопасности любой страны выдвигается в качестве одной из приоритетных целей государственной политики, поскольку государство, игнорирующее развитие собственного сельского хозяйства и производящее недостаточно продовольствия, попадает в экономическую зависимость от других государств, а там, где нет продовольственной независимости, нет и политической свободы, суверенитета государства. Национальная продовольственная безопасность является важной составляющей национально-государственной безопасности и в этом качестве характеризует экономическую устойчивость и политическую независимость существующей системы, ее способности обеспечивать потребности своих граждан без ущерба национально-государственных интересов. На современном этапе развития государство не способно гарантировать продовольственную независимость своим гражданам (почти 60–70% сельхозпродуктов на рынках в крупных городах составляет импортная продукция), а усиление зависимости от импорта продовольствия, как следствие, создает угрозу экономической безопасности России.

Помимо объективных отличительных свойств агропроизводства и рынка сельхозпродукции, присущих данной отрасли народного хозяйства различных стран, сельское хозяйство России имеет ряд субъективных особенностей, которые ставят отечественного товаропроизводителя в худшие условия на рынке сельскохозяйственной продукции по сравнению с сельхозтоваропроизводителями развитых стран, не обеспечивают конкурентоспособность российской аграрной сферы и, как следствие, диктуют целесообразность и интенсивность государственного вмешательства в развитие отрасли. Вместе с тем в последние годы деятельность государства в регулировании аграрного сектора экономики явно активизировалась.

Бюджетное финансирование агропромышленного комплекса Волгоградской области в 2013 г. осуществлялось в рамках реализации двух долгосрочных областных целевых программ: «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2020 годы» и «Социальное развитие села» на 2009–2013 гг., а также девяти ведомственных целевых программ:

«Поддержка начинающих фермеров на территории Волгоградской области на 2013–2015 годы»;

«Развитие семейных животноводческих ферм на базе крестьянских (фермерских) хозяйств Волгоградской области на 2013–2015 годы»;

«Поддержка сельскохозяйственных товаропроизводителей Волгоградской области, осуществляющих строительство, реконструкцию и техническое перевооружение мелиоративных систем на 2013 год»;

«Развитие мясного скотоводства Волгоградской области на 2013–2015 годы»;

«Развитие молочного скотоводства Волгоградской области на 2013–2015 годы»;

«Развитие логистических центров и предприятий по переработке плодоовощной продукции на территории Волгоградской области на 2013–2015 годы»;

«Развитие производства по убою свиней и глубокой переработке мясосырья на территории Волгоградской области на 2013–2015 годы»;

«Развитие сельскохозяйственных потребительских кооперативов и индивидуальных предпринимателей, занимающихся закупкой и реализацией животноводческой продукции, на территории Волгоградской области на 2013–2015 годы»;

«Обеспечение реализации мероприятий государственной аграрной политики на территории Волгоградской области на 2013–2015 годы» [1].

В целом финансовое обеспечение АПК Волгоградской области в 2013 г. составило 3613,2 млн рублей, из них 2269,3 млн рублей федеральных средств и 1343,9 млн рублей областных средств. Доля федеральных средств в общей бюджетной поддержке увеличилась с 44% в 2012 г. до 63% в 2013 г.

За счет дополнительного привлечения из средств федерального бюджета 947,6 млн рублей общий размер бюджетной поддержки увеличился к уровню 2012 г. на 20%. При этом размер средств из областного бюджета уменьшился на 350,9 млн рублей, или на 21%.

На государственную поддержку сельскохозяйственного производства в 2013 г. направлено 3007,2 млн рублей, что составило 147% к уровню 2012 г. При сохранении размера областной составляющей размер федеральной составляющей увеличился на 84% или на 970,1 млн рублей.

На условиях софинансирования с федеральным бюджетом поддержка сельского хозяйства в регионе осуществляется по 23 направлениям. На реализацию экономически значимых программ, прошедших в 2013 г. конкурный отбор в Минсельхозе России, из средств федерального бюджета получено 92 млн рублей, в том числе 48,9 млн рублей – на мелиорацию, 32,2 млн рублей – на мясное скотоводство, 10,9 млн рублей – на развитие логистических центров [2].

Кроме того, за счет средств областного бюджета осуществлялись следующие виды государственной поддержки:

возмещение части затрат на проведение фитосанитарных мероприятий против особо опасных вредителей;

возмещение части затрат на приобретенную электроэнергию, используемую на орошение сельскохозяйственных культур и сельскохозяйственное водоснабжение;

эксплуатация и ремонт внутрихозяйственных оросительных систем, находящихся в государственной собственности Волгоградской области;

поддержка научных исследований в АПК;

поддержка садоводческих, огороднических или дачных некоммерческих объединений граждан;

государственная поддержка руководителей и специалистов сельскохозяйственных организаций.

Мероприятия господдержки систематизированы с учетом необходимости создания точек роста производственного потенциала сельского хозяйства и направлены на развитие отраслей растениеводства и животноводства, на развитие мелиоративного комплекса, малых форм хозяйствования, а также на поддержку кредитования субъектов АПК и привлечения инвестиций. Наибольший удельный вес в структуре субсидирования занимает производство растениеводческой продукции. Связано это с тем,

что данный вид продукции в структуре валовой продукции сельскохозяйственного производства занимает лидирующее положение. В рейтинге АПК регионов Российской Федерации Волгоградская область по производству плодов и ягод занимает 2-е место; по производству овощных – 3-е место; подсолнечника – 4-е место; зерновых – 9-е место [3].

Таблица 1

Размеры государственной поддержки АПК Волгоградской области в 2013 г.

Направления	***Сумма, тыс. рублей***			***Структура в%***
	Всего	***в том числе***		
		областной бюджет	***федеральный бюджет***	
ВСЕГО	3 007 188,7	887 707,3	2 119 481,4	100,0
в том числе:				
растениеводство	1 508 812,6	337 432,7	1 171 379,9	50,2
животноводство	434 017,2	184 619,6	249 397,6	14,4
поддержка кредитования	756 894,4	161 949,4	594 945,0	25,2
мелиорация	126 169,1	77 413,2	48 755,9	4,2
малые формы	124 480,0	69 477,0	55 003,0	4,1
прочие	56 815,4	56 815,4	–	1,9

Благодаря государственной поддержке в регионе создаются условия для восстановления и повышения плодородия почв, земель сельскохозяйственного назначения при выполнении комплекса гидромелиоративных, агрохимических, водохозяйственных и организационных мероприятий с использованием современных достижений науки и техники.

Оказываемая в рамках Государственной программы поддержка способствовала повышению урожайности сельскохозяйственных культур, повышению продуктивности сельскохозяйственных животных. Наряду с этим субсидирование приобретения минеральных удобрений оказало положительное влияние на качественные показатели получаемой продукции.

Результатом реализации мер по поддержке сельского хозяйства и АПК Волгоградской области стало увеличение объемов производства сельского хозяйства в натуральном и стоимостном измерении, а также рост производства пищевых продуктов [4].

По данным Росстата, в 2013 г. стоимость валовой продукции сельского хозяйства составила 92 млрд рублей, в том числе растениеводства – 61,3 млрд рублей, животноводства – 30,7 млрд рублей. К уровню 2012 г. прирост производства продукции сельского хозяйства составил 9,2%, в том числе продукции растениеводства – 16,3%. При этом в животноводстве произошло сокращение производства на 2,9%, что было вызвано угрозой распространения вируса африканской чумы свиней и мероприятиями по борьбе с АЧС.

В 2013 г. выпуск производства пищевых продуктов увеличился на 4% и составил 56 млрд рублей.

В целом по итогам 2013 г. обеспечен рост производственных и финансовых показателей.

Удельный вес прибыльных сельскохозяйственных предприятий в 2013 г. составил 79% в общем количестве сельскохозяйственных предприятий, что на 6% больше 2012 г.

В целом по области показатели эффективности сельскохозяйственного производства сложились на уровне 2012 г.: сельскохозяйственными предприятиями получено 2,9 млрд рублей прибыли при рентабельности в размере 14,6% [5].

Таблица 2

Финансово-экономические показатели деятельности сельскохозяйственных предприятий Волгоградской области

Наименование показателя	*Ед. изм.*	*2011 год*	*2012 год*	*2013 год*
Выручка от реализации сельскохозяйственной продукции, работ и услуг	Млн руб.	19 938,7	26 282,9	24 792,3
В том числе:				
растениеводства	Млн руб.	13 020,0	18 254,0	16 817,2
животноводства	Млн руб.	6 094,9	6 926,0	6 691,0
Прибыль от всей деятельности до налогообложения, включая чрезвычайные доходы и расходы	Млн руб.	2 061,3	3 493,2	2926,3
Уровень рентабельности по всей деятельности, включая чрезвычайные доходы и расходы	%	12,4	16,5	14,6
Удельный вес прибыльных предприятий	%	76	73	78

Наивысший уровень рентабельности в размере 25% получен в степной зоне черноземных почв, в которой хозяйства специализируются на производстве высокорентабельных культур (зерна и подсолнечника).

В сухостепной зоне темно-каштановых почв уровень рентабельности составил 15%, в полупустынной зоне светло-каштановых почв – 9%, а в сухостепной зоне – 5%.

В структуре прибыли сельскохозяйственных предприятий наибольший удельный вес составляет прибыль от реализации продукции: зерна (42%), подсолнечника (42%) и кукурузы на зерно (8%).

В 2013 г. возросли социальные выплаты работникам сельского хозяйства. По данным территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Волгоградской области, в 2013 г. среднемесячная заработная плата работников в сельском хозяйстве по организациям, не относящимся к субъектам малого предпринимательства, составила 14 425 рублей, что на 13% выше уровня 2012 г. (12,2 тыс. рублей) и на 35% – 2011 г. (10, 4 тыс. рублей).

Эффективность предоставления бюджетных средств на реализацию программных мероприятий оценивается достижением соответствующих целевых индикаторов.

Однако, несмотря на оказываемую государственную поддержку, в настоящее время основная проблема сельскохозяйственных товаропроизводителей России заключается в безудержном росте цен на промышленные средства производства и услуги, особенно на ГСМ, электроэнергию и т. д., которые за последние пять лет увеличились на 40–60%. Низкий платежеспособный спрос на сельскохозяйственное сырье и технику сделал произведенную продукцию неконкурентоспособной.

Государственная поддержка позволяет существенно смягчить последствия неэквивалентности в товарообмене сельского хозяйства с другими отраслями экономики, обеспечить эффективное функционирование аграрного производства, преодолеть негативные тенденции в развитии отрасли. Управление конкурентоспособностью должно стать основным направлением регулирования сельскохозяйственного производства на всех иерархических уровнях: государство, регион, предприятие. Его следует рассматривать как системный специфический фактор и ресурс, использование которого может ускорить или замедлить развитие сельского хозяйства. Однако приоритетную роль в этом регулировании на стадии становления рынка должно играть государство, задачей которого является создание на рынке условий, позволяющих всем хозяйствующим субъектам рынка вести добросовестную, справедливую и открытую конкуренцию.

Ссылки на источники

1. Стратегия по комплексному развитию сельских территорий Волгоградской области и эффективному функционированию агропромышленного комплекса в условиях ВТО с учетом социально-экономических, природно-климатических особенностей. – URL: http://ksh.volganet.ru/f_05
2. Там же.
3. Попова С. А., Рудкова Т. А., Косицина Ф. П. Развитие сельских территорий Волгоградской области на основе государственного регулирования // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2014. – № 1. – С. 55–57.
4. Попова С. А., Рудкова Т. А., Карпова А. А., Колпакова Е. А. Стратегические основы развития сельских территорий Волгоградской области // Институты и механизмы инновационного развития в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, экологии, биологии, политологии, психологии, медицине, философии, филологии, социологии, химии, математике, технике, физики: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. 27–28 декабря 2013 г. – СПб., 2013. – С. 121–122.
5. http://ksh.volganet.ru/current-activity/reports/

Svetlana Popova,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the chair of Economic Theory and Socio-Economic Problems of Agriculture, Volgograd State Agricultural University, Volgograd
Popova_s_a@mail.ru
Ekaterina Kolpakova,
Postraduate student, senior lecturer at the chair of Economic Theory and Socio-Economic Problems of Agriculture, Volgograd State Agricultural University, Volgograd
Katya200611@mail.ru

The role of governmental support in development of agro-industrial complex in the Volgograd region

Abstract. The paper deals with types of the state support of agro-industrial complex currently in force on the territory of the Volgograd region. The authors analyze the size of state support in key areas within 3 years; present the financial results of agricultural enterprises resulting from the implementation of measures of state support for agriculture and agro-industrial complex of the Volgograd region.

Keywords: governmental support, subsidies, agriculture, agro-industrial complex, governmental funding, plant breeding, animal husbandry.

References

1. Strategija po kompleksnomu razvitiju sel'skih territorij Volgogradskoj oblasti i jeffektivnomu funkcionirovaniju agropromyshlennogo kompleksa v uslovijah VTO s uchetom social'no-jekonomicheskih, prirodno-klimaticheskih osobennostej. Available at: http://ksh.volganet.ru/f_05 (in Russian).
2. Ibid.
3. Popova, S. A., Rudkova, T. A. & Kosicina, F. P. (2014) “Razvitie sel'skih territorij Volgogradskoj oblasti na osnove gosudarstvennogo regulirovanija”, *Jekonomika sel'skohozjajstvennyh i pererabatyvajushhih predprijatij*, № 1, pp. 55–57 (in Russian).
4. Popova, S. A., Rudkova, T. A., Karpova, A. A. & Kolpakova, E. A. (2013) “Strategicheskie osnovy razvitija sel'skih territorij Volgogradskoj oblasti”, *Instituty i mehanizmy innovacionnogo razvitija v jekonomike, proektnom menedzhmente, obrazovanii, jurisprudencii, jekologii, biologii, politologii, psihologii, medicine, filosofii, filologii, sociologii, himii, matematike, tehnike, fiziki: sb. nauch. st. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 27–28 dekabrja 2013* g., St. Petersburg, pp. 121–122 (in Russian).
5. http://ksh.volganet.ru/current-activity/reports/ (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	20.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	23.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	23.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Попова С. А., Колпакова Е. А., 2015

ISSN 2304-120X
Концепт
научно-методический электронный журнал

Куликова Т. И. Технология командообразования в современной организации // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15305. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15305.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15305 **УДК 316.334.22**

Куликова Татьяна Ивановна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула
tativkul@gmail.com

Технология командообразования в современной организации

Аннотация. *В статье рассматривается роль командообразования в условиях современной организации. Автор описывает технологию процесса командообразования на конкретном предприятии и предлагает реализованную в эмпирическом исследовании модель командообразования.*
Ключевые слова: *команда, командообразование, технология и модель командообразования.*
Раздел: *(03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.*

На сегодняшний день сложилась ситуация, когда все чаще в научной (социологической, психологической, экономической и др.) литературе и в бизнесе употребляется термин «команда». Однако до сих пор отсутствует четкое, единое понимание смысла этого термина и его конкретное определение. Чаще всего командой называют небольшое количество людей, которые разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности, имеют взаимодополняющие навыки; принимают на себя ответственность за конечные результаты, способны изменять функционально-ролевую соотнесенность (исполнять любые внутригрупповые роли) [1].

В современном обществе большое значение имеет работа с командами во всех сферах деятельности. Команды являются неотъемлемой частью жизни любого человека и сопровождают его деятельность на протяжении всего времени. Командные отношения, традиционно включающие такие понятия, как «чувство локтя», «дух партнерства и товарищества», могут проявляться исключительно в деловой сфере, не распространяясь на личную жизнь членов команды. Существует много примеров, когда удачные партнеры по бизнесу не переносили присутствия друг друга, если речь заходила о других сферах общения.

Даже беря во внимание тот аспект, что работа в команде связана с некоторыми трудностями, вряд ли можно встретить человека, которому хотя бы раз в жизни не приходилось участвовать в командной работе. Команды создаются для решения определенных задач, а хорошие команды являются результатом тщательно спланированной и кропотливой работы. Для того чтобы добиться правильной и слаженной работы команды, необходимо всесторонне понимать процессы, происходящие в ней.

В условиях современной экономики командный метод работы (в отличие от жесткого административного управления) является более эффективным в управлении организацией, поэтому вопросу командообразования в организациях уделяется все большее внимание. Те предприятия, которые занимаются командной работой, работой по сплочению коллектива, мотивацией сотрудников, формированием благоприятного психологического климата, являются более успешными по сравнению с теми, которые такую работу не проводят. Процесс формирования команд в организации – процесс трудоемкий и долгий. Данный процесс является комплексным и требует индивидуального подхода в каждом отдельном случае.

Наиболее распространенная модель командообразования – модель группового развития, предложенная Б. Такменом. Первоначально данная модель основывалась преимущественно на анализе сущностных характеристик тренинговых и психотерапевтических групп. В дальнейшем модель группового развития Б. Такмена, описывающая последовательность стадий развития, стала применяться для анализа бизнес-групп. На сегодняшний день данная модель считается наиболее универсальной. Согласно модели Такмена, процесс командообразования проходит ряд стадий. Первая стадия («формирование») помогает участникам группы сориентироваться в обстановке, друг в друге, в отношениях между собой и руководством. Вторая стадия называется штормом. Это фаза конфронтации или войны со всеми и против всех. Стадия «шторм» может длиться до тех пор, пока всем или, по крайней мере, влиятельному большинству не станет понятно, что пора договариваться о «правилах игры», вводить действенные регуляторы взаимодействия. С этого момента начинается следующая стадия – «нормирование». После установления правил и норм, с которыми члены группы вынуждены согласиться, группа переходит на новую стадию – «работа» – и может достаточно плодотворно работать [2].

Большинство авторов, работающих по проблеме командообразования, ограничиваются четырьмя вышеописанными стадиями. У отдельных авторов можно встретить пятую стадию – «расставание». Как и любая группа с точки зрения ее динамики приходит к распаду, так и команда должна быть готова достойно встретить свой конец. Тем не менее при анализе развития команды необходимо учитывать динамику группового процесса, исходя из учета условий, в которых формируется группа.

Абсолютно понятно, что команды в организации не создаются на пустом месте (если только речь не идет о вновь создаваемом предприятии или подразделении), поэтому немаловажную роль играют уже сложившееся межличностные отношения.

С целью определения психологического климата в коллективе и оценки сильных и слабых сторон развития коммуникации внутри компании мы провели диагностическое обследование на базе филиала одного из проектных институтов г. Тулы. Данный филиал функционировал на рынке проектных организаций более 50 лет, в связи со сложившейся экономической ситуацией в стране в ноябре 2014 г. был выкуплен индивидуальным предпринимателем. Интересным феноменом был момент перехода Тульского филиала из состава одной организации в другую. Более 4 месяцев сотрудники были лишены заработной платы, аренда за помещения не платилась – и людям приходилось брать работу на дом. Но из 110 сотрудников филиала уволились по собственному желанию только 5 человек. На первичных беседах с сотрудниками было выявлено, что одним из главных факторов, который держал людей на этой работе, был «хороший дружеский коллектив». Среди прочих равных факторов наличие сплоченной команды и благоприятной атмосферы в коллективе позволило сохранить организацию и преодолеть кризисную ситуацию. В исследовании приняли участие 40 человек: 28 женщин и 12 мужчин в возрасте от 22 до 56 лет. Средний возраст испытуемых составил 39 лет.

По результатам анкеты «Определение психологического климата в коллективе» «идеальными» являются такие показатели, как «ответственность» (19%), «организованность» (16%) и «информированность» (16%). Это может быть связано со спецификой работы организации. Сотрудники филиала несут уголовную ответственность за работу, которую выполняют. С этим и связаны высокие показатели критерия «ответственность», к тому же проекты должны быть сданы в определенный срок и вся деятельность регламентирована. «Организованность» и «информированность» имеют высокие показатели

благодаря системе взаимоотношений в организации. Так как компания выполняет большие заказы, то вся работа делится не только по отделам, но и внутри них. Ни одно действие не может быть выполнено без согласования. Поэтому в компании хорошо налажены процессы коммуникации и обмена информацией.

По результатам опросника Дэниела Деннисона было выявлено, что 36% испытуемых считают, что в данном коллективе есть четкое представление о корпоративных задачах и стратегических целях. Ясное представление о стратегии компании у сотрудников обеспечивает понимание того, какой вклад в реализацию стратегии могут внести члены организации.

Из общего числа испытуемых 22% респондентов говорят о достаточно развитом уровне вовлеченности. Компания активно развивает у своих сотрудников чувство сопричастности и ответственности. Сотрудники наделены правом, необходимыми полномочиями, инициативой и возможностями управлять собственным рабочим процессом.

На основе анализа существующих моделей формирования команды и данных эмпирического исследования нами разработана и предложена модель формирования команды в современной организации (см. рисунок).

Модель формирования команды в современной организации

Данная модель позволяет представить технологию формирования команд, которую можно разделить на несколько этапов.

I этап: подготовительный. В ходе данного этапа проводят полный анализ организации, ее специфики, особенностей и условий труда. Проводятся предварительные беседы, опросы, собеседования с руководством и сотрудниками для определения целей и задач последующей работы. Необходимо четко определить желаемый конечный результат и уже исходя из этого строить дальнейшую работу. Также на данном этапе

проводятся диагностические методики для выявления уровня сплоченности коллектива, определения наличия или отсутствия внутригрупповых связей, определения личностных особенностей сотрудников.

II этап: проведение тематических лекций, бесед и дискуссий на заданную тему. Данная работа предназначена для расширения и углубления знаний о командной работе. Понимание сотрудниками механизмов командного взаимодействия приведет к формированию благоприятной «почвы» для проведения тренинговой работы. Дискуссии в данном случае будут служить механизмом обратной связи, можно проследить, правильно ли полученная информация понимается сотрудниками организации, как они настроены на проведение данной работы.

III этап: подготовка плана тренинга командообразования. Цели, задачи и план тренинга согласовываются с руководителем предприятия. Окончательно уточняются состав участников тренинга и организационные моменты его проведения: длительность, режим работы, место проведения, необходимое оснащение и т. п.

По мнению большинства специалистов, наиболее популярными командообразующими (групповыми) мероприятиями на сегодняшний день являются активные тренинги с элементами ролевых игр. Технику командообразования часто реализуют в ходе проигрывания различных активных сюжетов за счет создания игровой реальности, где участникам легче погрузиться в процесс выполнения заданий. В ходе тренинга группа может пройти все стадии групповой динамики, включая агрессию и обратную связь. Задача психолога-тренера состоит в помощи участникам эффективно проанализировать полученный опыт и перенести его на реальные рабочие ситуации. Результатом тренингов становится повышение общей эффективности работы коллектива как комплексный результат, складывающийся из влияния различных факторов. Повышается уровень доверия в коллективе, появляется команда, сплоченная вокруг общей цели, с настоящим лидером. Новый тип отношений внутри команды, основанный на глубоком принятии и понимании друг друга, способствует повышению личной ответственности членов команды за достижение общей цели. Снижается уровень конфликтности, возрастают конструктивность работников и творческая активность команды, что создает условия для личностного развития [3].

Целями тренинга командообразования могут быть:

1. Командообразование. Оно включает в себя развитие навыков работы в команде, распределение ролей, установление внутригрупповых связей, постановку общекомандных целей, мотивацию сотрудников на совместную деятельность и достижение поставленных целей.
2. Сплочение коллектива с целью более результативного обмена информацией, усиления креативности и объединения усилий для достижения целей предприятия в целом.
3. Выработка доверия у участников друг к другу. В комфортной дружественной обстановке сотрудники более охотно предлагают новые идеи, раскрывают свой потенциал, что благотворно отражается на производительности. Также доверительные отношения приводят к сплочению группы и желанию сохранить данный коллектив при любых обстоятельствах.
4. Другие цели, заявленные руководством предприятия.

В зависимости от выбранной цели разрабатывается программа тренинга, формируются тренинговые группы.

Последним шагом данного этапа является непосредственно проведение тренинга, получение обратной связи от участников и подготовка отчетов для руководителя.

III этап: послетренинговое сопровождение с целью адаптации сформированной

команды и ее работы в условиях предприятия. На этом этапе команда может работать самостоятельно, так как все, что происходило на тренинге командообразования, объяснялось его участникам. Механизмы и процессы, происходящие в группе, а затем и в команде, были разобраны.

Также важна слаженная работа как внешних консультантов, так и менеджеров по персоналу данной компании. В процессе формирования команды необходимо задействовать директора по персоналу. Участие в подготовительном этапе, а затем в тренинге позволит ему увидеть сотрудников более объемно и понять, какие цели и задачи на предприятии будет решать сформированная команда.

На этом этапе происходит формализация новых форм общения, созданных сотрудниками во время тренинга. Например, вводятся четкие схемы документооборота, изменяются функции и взаимоотношения между отделами предприятия.

Процесс командообразования тесно связан со спецификой предприятия и требует от каждого участника оптимальной отдачи. Но «игра стоит свеч», так как сформированная команда решает проблемы, которые казались ранее неразрешимыми, предприятие выходит на новый уровень развития, увеличиваются прибыли. И все это происходит при минимальных затратах временных и материальных ресурсов.

IV этап: этап контроля. Обсуждается эффективность взаимодействия в команде, и при необходимости осуществляется коррекция. Поощряется критический подход. Производится анализ достаточности ресурсов. Руководитель обеспечивает поддержание командного духа, установление системы контроля и поощрение самоконтроля, замену членов команды в случае, если они не захотят или не смогут действовать в соответствии с принятыми стандартами и нормами.

Таким образом, результатом внедрения модели командообразования на предприятии является:

1. Усиление креативности в области командных взаимодействий.
2. Формирование понимания общих целей и задач предприятия и соотнесения их с личными целями и задачами сотрудников.
3. Осознание взаимозависимости в достижении целей и задач предприятия и удовлетворения личных потребностей сотрудников.
4. Улучшение психологического климата.
5. Повышение работоспособности и дисциплины.
6. Усиление лояльности сотрудников.
7. Устранение барьеров при прохождении информационных потоков, уменьшение искажения информации.
8. Улучшение личных взаимоотношений между сотрудниками.
9. Проявление и разрешение конфликтных ситуаций.
10. Появление новых форм мотивации персонала.
11. Повышение потребности персонала в дополнительном обучении и применении полученных навыков на практике.
12. Прорыв в развитии новых направлений деятельности предприятия.

Ссылки на источники

1. Жуков Ю. М., Павлова Е. Н., Журавлев А. В. Технологии командообразования. – М.: Аспект-Пресс, 2014. – С. 15.
2. Бронштейн М. Управление командами: Теория и практика построения эффективной команды. – М., 2004. – 234 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Эффективная команда: шаги к созданию. Руководство для тех, кто хочет создать свою команду. – СПб.: Речь, 2013. – 248 с.

Tatyana Kulikova,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula
tativkul@gmail.com

Technology of teambuilding at modern enterprises

Abstract. The paper examines the role of teambuilding at modern enterprises. The author describes the process of teambuilding technology at the concrete enterprise and proposes model of teambuilding realized in the empirical research.

Keywords*:* team, teambuilding, technology and model of teambuilding.

References

1. Zhukov, Ju. M., Pavlova, E. N. & Zhuravlev, A. V. (2014) *Tehnologii komandoobrazovanija*, Aspekt-Press, Moscow, p. 15 (in Russian).
2. Bronshtejn, M. (2004) *Upravlenie komandami: Teorija i praktika postroenija jeffektivnoj komandy*, Moscow, 234 p. (in Russian).
3. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2013) *Jeffektivnaja komanda: shagi k sozdaniju. Rukovodstvo dlja teh, kto hochet sozdat' svoju komandu,* Rech', St. Petersburg, 248 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	06.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	10.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	10.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Куликова Т. И., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Савченко И. В. Механизмы реализации концепции LLL: опыт Великобритании // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15306. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15306.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15306 **УДК 37.014**

Савченко Ирина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону
galateya27@rambler.ru

Механизмы реализации концепции LLL: опыт Великобритании

Аннотация. *Статья посвящена актуальным вопросам непрерывного образования, предпосылкам его появления, сущности и механизмам реализации. На основе анализа широкого круга первоисточников автор выявляет психолого-педагогические аспекты концепции LLL (lifelong learning), синонимичные по контенту образовательные процессы и механизмы государственной поддержки ее реализации. Особое внимание автор уделяет программам непрерывного образования в Великобритании и путям их реализации образовательными учреждениями страны.*
Ключевые слова: *непрерывное образование; постоянное образование; периодическое образование; образование для взрослых; обучение в течение жизни.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

В эпоху глобальных демографических изменений, когда старение подразумевает не только благополучный выход на заработанную пенсию, но и сокращение молодой квалифицированной рабочей силы, словосочетания “lifelong learning”, или «обучение в течение всей жизни», а иногда и «непрерывное образование», приобретает особое значение. В последнее время концепция непрерывного образования рассматривается как один из самых важных факторов достижения человеком социальной востребованности и благополучия. Человеческий капитал, при условии, что его постоянно развивают и качественно улучшают с тем, чтобы отвечать требованиям профессиональной жизни, является самым ценным фондом в деле достижения успеха любым предприятием, успешного функционирования рынка труда и преуспевающего общества в целом. Вот почему сотрудникам любого уровня необходимо предоставить возможность приспособиться к изменяющимся требованиям современного рынка труда. Поскольку недостаток дальнейшего обучения снижает производительность труда возрастного сотрудника, равно как и перспективы его дальнейшего трудоустройства, это в конечном счете неизбежно должно привести к реформам и увеличению правительственных расходов на политику рынка труда. В рамках такой модернизированной парадигмы образования человек становится активным и полноправным участником образовательного процесса, самостоятельно решающим, когда, где и знания какой сферы ему необходимы. Учитывая роль образования (как базового, так и дополнительного и повышения профессиональной квалификации) в условиях нестабильных экономических процессов во всем мире, а также тот факт, что понятие “lifelong learning” часто используется в государственных документах, исследовательских работах, мы решили выявить сущность непрерывного образования, причины его зарождения, опыт и механизмы реализации в зарубежных странах.

Проанализировав ряд отечественных и зарубежных исследований по данной проблеме [1–7], мы пришли к выводу о том, что точной даты появления понятия непрерывного образования на различных уровнях – государственном, международном – не зафиксировано. Один из образовательных сайтов [8], организованный и поддерживаемый инициативной группой, в составе которой – преподаватели колледжа и университета и

писатели, утверждает, что концепция “lifelong education” впервые была заявлена и обоснована в одноименной работе Бейзила Йексли [9], опиравшегося на научные выводы Дж. Дьюи, который утверждал, что образование не должно заканчиваться с окончанием школы и что каждый человек имеет право учиться на протяжении своей жизни тому, что он считает необходимым. Взгляды замечательного американского педагога уже столетие назад подтверждали ценность образования для полноценной жизни человека: «Склонность учиться у самой жизни и создавать условия жизни, позволяющие всем учиться в процессе жизненного пути, является самым лучшим результатом школьного обучения» [10]. Впоследствии идеи образования в течение жизни развивались в трудах других ученых: Э. Линдемана, Н. Кокосалакиса [11–12].

Концепция трех “L” – так называли обучение в течение жизни от английской аббревиатуры lifelong learning – была озвучена на заседании ЮНЕСКО в 1965 г. другим видным теоретиком исследуемой проблемы П. Ленграндом. Будучи приверженцем гуманистического мировоззрения, Ленгранд провозгласил человека центром образовательной деятельности, которая, в свою очередь, понимается как создание наиболее благоприятных условий для полного развития человеком своих способностей на протяжении жизни. Начиная с 70-х гг. прошлого столетия ряд стран – США, государства Скандинавии – законодательно утвердили образовательную концепцию LLL. Неоднозначность трактовки и некая расплывчатость содержания позволили претворять в жизнь основные положения концепции в самых разных формах. Такую гипотезу подтверждает работа профессора Никоса Кокосалакиса ”Lifelong learning: the implications for the universities in the EU“ – первая из работ по данной проблеме, обобщающая опыт европейских стран по реализации концепции непрерывного образования. В этой работе утверждается, что содержание и значение LLL не может быть универсальным – оно варьируется от страны к стране и во многом зависит от структуры и исторического развития высшего образования. Более того, даже в пределах одной страны с течением времени значение этого понятия претерпевает изменения и одно и то же явление получает синонимичные названия. Так, ряд позиций – continuing education (непрерывное образование), permanent education (постоянное образование), recurrent education (периодическое образование), adult education (образование для взрослых), lifelong learning (обучение в течение жизни) – считаются синонимичными и употребляются взаимозаменяемо в университетской деятельности и в документах трех главных международных организаций: Совета Европы, ЮНЕСКО и Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Ключевая позиция всех этих документов выражалась в том, чтобы создать определенный алгоритм образовательных услуг, дающий возможность всем людям обучаться и всесторонне развивать свои способности на протяжении всей жизни. Концепция LLL приобрела такое значение в жизни западноевропейского общества, что в 2000 г. на саммите Европейского Союза было принято решение о создании общеевропейской системы LLL. Именно в меморандуме по вопросам LLL было дано его рабочее определение, авторами которого стали страны – члены Евросоюза и Еврокомиссия: «всесторонне направленная обучающая деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции» [13].

Непрерывность как признак образовательного процесса следует рассматривать в связи со следующими объектами вышеупомянутого процесса:

1. Личность – означает практически непрерывное (без длительных промежутков) образование человека. Здесь принято различать три вектора направленности образовательного процесса. Во-первых, если человек остается на одном профессио-

нальном уровне – например, учитель, механизатор – совершенствует свое профессиональное мастерство (такое образование называют «движение в ширину»). Во-вторых, можно подниматься по ступеням образования вверх и расти по карьерной лестнице. Примером этому может служить получение начального, среднего и высшего профессионального образования. Данный вектор образования называют «движение вверх». И наконец, образование, при котором происходит смена профиля образования, что подразумевает новые возможности социально-экономического и социального роста, называют «движение по горизонтали».

2. Образовательные процессы как характеристика преемственности образовательных этапов человека.

3. Организационные образовательные структуры (на личностном, региональном и федеральном уровнях) и их взаимосвязь, образующие образовательное пространство и направленные на создание всевозможных образовательных программ для удовлетворения возникающих в обществе потребностей.

Европейские эксперты выделяют до 20 механизмов реализации LLL-концепции, мы назовем лишь самые важные по существующему рейтингу [14]:

– совершенствование использования системы квалификаций при трудоустройстве;
– повышение квалификации путем периодически возобновляемого образования;
– определение профессиональных навыков, повышающих шансы на трудоустройство;
– финансирование передовых образовательных идей, инноваций;
– расширение квалификационных рамок;
– совершенствование информационной и методической поддержки подготовки квалифицированной рабочей силы;
– снижение стоимости и повышение гибкости образовательных программ, ведущих к получению специальности, т. е. повышение доступности образования;
– мониторинг квалификационных систем и образовательных программ;
– описание результатов обучения в дефинициях квалификаций;
– работа с обучаемыми по прояснению траектории обучения.

Следовательно, понятие «непрерывное образование» призвано гарантировать многомерность личностного роста, а механизмы ее реализации – создавать самые оптимальные условия для такого роста.

В системе образования Великобритании по-прежнему нет утвержденного определения LLL, поэтому в рабочем процессе употребляются несколько трактовок:

– обучение на поздних этапах жизни по завершении традиционного образования;
– постобязательное образование (любое послешкольное – среднее профессиональное или высшее);
– обучение, последовавшее за очным образованием (вне зависимости от возраста);
– общая концепция образования «от рождения до смерти».

С конца прошлого столетия в Великобритании были подготовлены и опубликованы ряд правительственных документов, имевших целью развитие непрерывного образования в стране, которые утверждали статус LLL как широкомасштабную задачу по взаимодействию образовательных учреждений, крупных работодателей, частных лиц и организаций. Необходимо указать на весьма скромную роль самого государства: программы повышения квалификации за государственный счет все же существуют, в размере до 75% от общей стоимости их поддерживает Совет по финансированию непрерывного образования. По большей части непрерывное образование осуществляется за счет предприятий, либо за счет привлечения частных инвестиций,

либо сам работник оплачивает свое обучение, получая определенную правительственную поддержку. В государственные программы повышения квалификации входят небольшие фирмы и предприятия со штатом сотрудников до 50 человек. Среди них можно назвать следующие:

– «Обучение малого бизнеса» готовит 1–2 сотрудников предприятия, которые после окончания курсов обучают остальной штат;

– «Бюджет для поддержки местной конкурентоспособности»;

– «Займы на обучение», причем возврат государственного займа осуществляется в срок от 6 до 12 месяцев в зависимости от размера.

Нередка и такая практика: работодатель заключает договор с определенным образовательным учреждением на оказание образовательных услуг для своих сотрудников, или колледж объявляет о предоставлении спектра услуг по повышению квалификации. Подобная двусторонняя направленность в отношениях колледжа и работодателя объясняется как взаимной выгодой сотрудничества, так и совместным финансированием этого процесса.

Частные лица также могут рассчитывать на государственную поддержку: по ряду программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации Министерством образования и занятости Великобритании предоставляются кредиты и займы в размере от 20% до 80% от стоимости обучения. В целом же государство обеспечивает систему непрерывного образования лишь на 10%, остальные 90% лежат на предприятиях и частных инвесторах.

Большинство программ непрерывного образования осуществляется в крупных образовательных центрах – университетах. Примером может служить Открытый университет, две трети контингента которого составляют граждане в возрасте от 30 до 49 лет. и к 2000 г. число обучаемых составило 250 тыс. Старейшие университеты Оксфорда и Кембриджа в своих структурах имеют факультеты непрерывного образования, которые каждый год проводят подготовку более 20 000 человек по одному или нескольким курсам. Продолжительность курсов – а их более сотни – варьируется от одного дня до нескольких недель и ведет к получению университетских грамот или сертификатов. Университет Бата, а именно его Отделение образования в течение жизни (Division for Lifelong Learning), регулярно проводит серии открытых бесплатных образовательных лекций по бизнес-направлению. Проводятся лекции во время летних каникул, с тем чтобы учащиеся школ и студенты высших учебных заведений имели дополнительную и, что немаловажно, бесплатную возможность приобрести начальные деловые познания для организации собственного дела. Спектр других образовательных программ весьма широк – от практических – садоводства – до академических – геологии, археологии, философии.

В целом почти 75% взрослого населения Великобритании, имеющие высшее образование, ежегодно проходят те или иные курсы обучения для взрослых, которые предоставляют просветительные, образовательные и информационные возможности.

Весьма интересна государственная политика Великобритании в отношении безработных, которая была закреплена документально: программа «Обучение для работы» охватывала нетрудоустроенных граждан в возрасте от 18 до 63 лет (при условии, что на сегодняшний день возраст выхода на пенсию составляет 65 лет для мужчин и женщин и к 2020 г. будет увеличен до 68 лет, программа длится практически до пенсионного возраста). Указанная программа имеет целью быстрое трудоустройство посредством быстрой предпрофессиональной подготовки, совершенствования уже имеющихся профессиональных умений человека или развития новых именно в тех секторах экономики, которые в данный момент наиболее остро нуждаются в притоке

квалифицированной рабочей силы. Финансирование программы осуществляется государством для каждого обучаемого в размере пособия по безработице и небольшой еженедельной стипендии. Существует еще несколько подобных программ, например для тех, кто получал пособие по безработице в течение 6 месяцев, и их необходимо реинтегрировать в производственные секторы экономики, для одиноких родителей, инвалидов и бывших заключенных. В этом усматривается социальная составляющая государственной политики в сфере непрерывного образования. Работодатели, предоставляющие своим работникам возможности продолжения обучения (в том числе без отрыва от производства – 1 день в неделю), а также трудоустраивающие переподготовленных специалистов, получают налоговые льготы и субсидии от государства.

Особого внимания заслуживает форма непрерывного обучения, созданная на базе Бирмингемского университета и получившая название “An Entente Cordiale of Railway Engineers” – «Партнерские отношения инженеров-железнодорожников». В 2005 г. между Школой гражданской инженерии и Центром железнодорожных исследований и образования университета Бирмингема, а также двумя образовательными институтами Франции – Парижским политехническим École Nationale des Ponts et Chaussées (который в народе получил название Национальной школы мостов и дорог) и университетом подготовки кадров инфраструктуры (Ecole Supérieure des Cadres de l’Infrastructure) были развиты тесные партнерские отношения в деле подготовки специалистов для железнодорожной отрасли и повышения их квалификации. Финансовую поддержку образовательной деятельности по данному проекту оказывают Совет директоров Британских железных дорог, французская железнодорожная индустрия, а также вся международная железнодорожная отрасль. Программа подготовки рассчитана на год полной занятости или частичной занятости в течение 2–3 лет, которая заканчивается написанием квалификационной работы, называемой диссертацией. На основные направления подготовки – инженеры и управляющий персонал железных дорог – набирают учащихся из разных стран мира, желающих совершенствовать транспортные системы своей страны. Цель преподаваемых программ – обеспечить передовыми знаниями и умениями в сферах технических, экономических, управленческих и правовых вопросов, а также психологии управления и межличностного общения, влияющих на функционирование железных дорог.

Подводя итог, мы можем утверждать, что становление и развитие концепции LLL определялось социально-экономическими предпосылками и было профессионально обусловлено. Однако успешная реализация концепции непрерывного образования во многом зависит от решения целого спектра проблем – политических, экономических, правовых, финансовых – и одновременно способствует модернизации профессионального образования. Мы показали, что совершенствование профессиональных компетенций делает работника конкурентоспособным и востребованным на рынке труда, что, в свою очередь, является выгодным для всех участников этого процесса – государства как субъекта, заинтересованного в более продолжительной трудовой деятельности своих граждан, работодателей, для которых профессиональные умения своих работников являются залогом успеха предприятия, и, может быть, в первую очередь для самого человека, образование которого станет показателем его социального статуса, востребованности и благополучия, и всего общества в целом.

Ссылки на источники

1. Башмакова Н. И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.
2. Матушанский Г. У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2000. – № 11. – С. 40–41.

3. Митина А. М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 100–105.
4. Нигматуллина И. А. Новое возрождение Концепции обучения в течение всей жизни // Ценности и смыслы современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Мурманск: МГПУ, 2008. – С. 270–273.
5. Dewey J. Education and Democracy. – N. Y., 1916. – P. 11.
6. Kokosalakis N., Sokratis M. Koniordos Lifelong Learning: The Implicationsfor the Universities in the EuropeanUnion.Greece: National Report. – URL: http://www.academia.edu/1015891/Lifelong_Learning_The_Implications_for_the_Universities_in_the_European_Union._Greece_National_Report
7. O' Mahony M. EUA Thema. Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning for the EUA. – URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/LLL_report_final.1069323392705.pdf
8. Wain K. Lifelong Education and Adult Education – the State of the Theory // International Journal of Lifelong Learning. – 1993. – № 12(2).
9. Негосударственная открытая организация «Informal Education». – URL: http://www.infed.org
10. Yeaxlee B. A. Lifelong Education. – L., 1929. – 166 p.
11. Kokosalakis N., Sokratis M. Op. cit.
12. Lindeman E. The Meaning of Adult Education. – N. Y., 1961. – 118 p.
13. O' Mahony M. Op. cit.
14. Kokosalakis N., Sokratis M. Op. cit.

Irina Savchenko,
Candidate of Pedagogic Science, Associate Professor at the chair of Foreign Languages, Rostov State Transport University, Associate Professor
Galateya27@rambler.ru

Implementation mechanisms of the LLL-concept: the British experience

Abstract. The paper is devoted to the topical issues of continuing education, prerequisites of its origin, essence and mechanisms of implementation. On the basis of a wide range of the primary sources the author finds out psychoeducational aspects of LLL (lifelong learning) concept, educational processes which are synonymous to the concept under discussion and governmental support mechanisms of its realization. Especial attention is paid to the continuous learning programmes in Great Britain and the ways they are carried out by the educational establishments of the country.

Key words: continuing education; permanent education; recurrent education; adult education; lifelong learning.

References

1. Bashmakova, N. I. (2007) “Mirovye tendencii razvitija vysshego obrazovanija v HHI veke: videnie JuNESKO i praktika reform”, *Vysshee obrazovanie segodnja*, № 1, pp. 28–30 (in Russian).
2. Matushanskij, G. U. (2000) “K konceptual'nym osnovam sistemy nepreryvnogo obrazovanija vuzovskih prepodavatelej”, *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*, № 11, pp. 40–41 (in Russian).
3. Mitina, A. M. (2005) “Teorija obrazovanija v techenie zhizni v zarubezhnoj andragogike”, *Pedagogika*, № 5, pp. 100–105 (in Russian).
4. Nigmatullina, I. A. (2008) “Novoe vozrozhdenie Koncepcii obuchenija v techenie vsej zhizni”, Cennosti i smysly sovremennogo obrazovanija: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, MGPU, Murmansk, pp. 270–273 (in Russian).
5. Dewey, J. (1916) *Education and Democracy*, N. Y., p. 11 (in Russian).
6. Kokosalakis, N. & Sokratis, M. *Koniordos Lifelong Learning: The Implicationsfor the Universities in the EuropeanUnion.Greece: National Report*. Available at: http://www.academia.edu/1015891/Lifelong_Learning_The_Implications_for_the_Universities_in_the_European_Union._Greece_National_Report (in English).
7. O' Mahony, M. *EUA Thema. Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning for the EUA.* Available at: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/LLL_report_final.1069323392705.pdf (in English).
8. Wain, K. (1993) “Lifelong Education and Adult Education – the State of the Theory”, *International Journal of Lifelong Learning*, № 12(2) (in English).
9. Negosudarstvennaja otkrytaja organizacija «Informal Education». Available at: http://www.infed.org (in Russian).
10. Yeaxlee, B. A. (1929) Lifelong Education, London, 166 p. (in English).
11. Kokosalakis, N. & Sokratis, M. Op. cit.
12. Lindeman, E. (1961) *The Meaning of Adult Education*, N. Y., 118 p. (in English).
13. O' Mahony, M. Op. cit.
14. Kokosalakis, N. & Sokratis, M. Op. cit.

ISSN 2304-120X
Концепт
научно-методический электронный журнал

Савченко И. В. Механизмы реализации концепции LLL: опыт Великобритании // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15306. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15306.htm. – ISSN 2304-120X.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X

www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	07.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	11.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	11.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Савченко И. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Егорушкина Т. Н., Панферова Е. В., Швецов С. А., Медведева Т. В., Этова Е. В. Аудит маркетинговой деятельности как инструмент контроля в системе управления предприятием // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15307. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15307.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15307 **УДК 338.2**

Егорушкина Татьяна Николаевна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры экономки, менеджмента и торгового дела Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Тула
tegor@bk.ru

Панферова Елена Викторовна,
кандидат технических наук, доцент кафедры экономики, менеджмента и торгового дела Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г. Тула
gamma15@inbox.ru

Швецов Сергей Алексеевич,
кандидат технических наук, доцент кафедры экономики, менеджмента и торгового дела Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г. Тула
ivvalei@yandex.ru

Медведева Татьяна Вячеславовна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры финансов и банковского дела Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Тула
tanya.tula2012@mail.ru

Этова Елена Владимировна,
магистрант направления подготовки «Торговое дело» Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Тула
platinka2007@mail.ru

Аудит маркетинговой деятельности как инструмент контроля в системе управления предприятием

Аннотация. *В статье рассматриваются предпосылки и этапы развития одной из форм негосударственного контроля – маркетингового аудита, являющегося инструментом анализа и оценки эффективности ведения бизнеса различными сегментами рынка. Обосновывается целесообразность применения маркетингового аудита для выявления и использования маркетинговых ресурсов предприятия для улучшения его положения на рынке.*
Ключевые слова*: аудит, маркетинг, контроль, инструмент, управление предприятием, экономика, рынок.*
Раздел: *(04) экономика.*

В условиях осуществляемых в настоящее время экономических реформ происходит изменение доминирующей формы собственности, которая постепенно переходит в руки частных предпринимателей и негосударственных хозяйствующих субъектов. В связи с этим возникает сужение сфер государственного контроля и необходимость в создании новых, присущих только рыночным отношениям способов упорядочения марке-

тинговой деятельности предприятий и организаций. Одной из форм контроля, исторически подтвердившей эффективность своего применения, является такая независимая форма, как аудит различных направлений деятельности предприятия [1].

Ряд предприятий оказываются не в состоянии внедрять у себя полноценную систему маркетинга. Во многом это связано с нехваткой достаточных знаний, финансовых ресурсов, плохой организацией маркетинга. В подобных условиях выходом из сложившегося положения является концентрация отдела маркетинга предприятия на наиболее перспективных и нетрадиционных направлениях развития. С учетом того что в сфере маркетинговой деятельности задачи, стратегии и программы развития быстро устаревают, возникает необходимость в переосмыслении и переоценке организацией общего подхода к рынку.

Одним из эффективных инструментов маркетинга в современных условиях развития экономики может стать аудит.

С теоретической точки зрения следует отметить существование таких типов аудита, как финансовый, управленческий и маркетинговый [2–4]. Безусловно, основным источником информации о финансовом состоянии предприятия для руководства продолжает оставаться бухгалтерская (финансовая) отчетность, которая позволяет администрации формировать окончательные финансовые отчеты. Но, как известно, такая категория, как финансы, не может полностью отразить эффективность использования имеющихся трудовых, материальных и финансовых ресурсов предприятия. Поэтому более полную и объективную картину эффективности деятельности предприятия и его подразделений может показать аудит маркетинговой деятельности.

Необходимо отметить, что данный вид контроля в системе контроля в целом пока не нашел широкого распространения. Но это никак не связано с его невостребованностью на практике, а в большей мере это зависит от неготовности многих аудиторских организаций к оказанию подобных услуг. Кроме того, многие руководители организаций и предприятий совершенно не подготовлены к проведению подобного рода аудита, не оценивают тот высокий уровень, которого достигла теория маркетинга на современном этапе развития экономики.

Маркетинг помогает предприятию заработать те денежные средства, правильность перемещения которых может проконтролировать аудитор.

Таким образом, аудит маркетинга можно сравнить с первой формальной ступенью в процессе осуществления планирования маркетинга на предприятии. Во многом аудит маркетинга можно сравнить с инструментом, развивающем маркетинг предприятия, так как он не только позволяет оценить текущее состояние дел, но может показать перспективу развития, причем на предприятии с любым уровнем постановки и функционирования системы маркетинга. Цель аудита маркетинга – выявление наиболее узких мест в деятельности предприятия, препятствующих сохранению либо расширению доли рынка имеющихся товаров, выявление резервов роста этого рынка, а также возможности оценки мероприятий по эффективному использованию таких резервов. Конечно, со стороны руководителей торговых предприятий предпринимаются попытки для расширения сбыта своей продукции любыми методами, но чаще всего этот процесс происходит хаотично, нерегулярно, на интуитивном уровне. Знание и правильное, грамотное понимание истории развития и взаимодействия отдельных функциональных структур предприятия с учетом рыночной ситуации могут во многом помочь руководителю иметь четкое представление о собственных рыночных преимуществах и путях их целесообразной реализации, т. е. иначе говоря, иметь ясную картину собственной рыночной силы.

Таким образом, услуги по маркетинговому аудиту являются достаточно перспективным направлением развития независимой формы контроля, так как одним из инструментов анализа и оценки бизнеса может стать аудит маркетинга. При этом аудит маркетинга (или маркетинговый аудит) не подменяет другие виды контроля и направлен прежде всего на коммерческие предприятия и организации, которые интересуются тем, насколько правильно и эффективно используются их маркетинговые стратегии, реализуемые на различных сегментах рынка. При этом данный вид аудита не препятствует сотрудничеству с другими контролирующими органами, а во многом дополняет их.

Практика показывает, что аудит маркетинга, проведенный с должной тщательностью, может стать весьма серьезным подспорьем в маркетинговой деятельности предприятия, позволяющим оказывать существенное влияние на повышение эффективности его деятельности, полноту и качество выполнения основных маркетинговых функций. Аудит маркетинга можно определить как важную составную часть процесса управления маркетингом, позволяющего на его основе подвергнуть коррекции общую стратегию предприятия, обеспечить его прибыльность, выживаемость, повысить его деловую активность на рынке.

Для понимания эффективности использования такого инструмента, как маркетинговый аудит, необходимо проанализировать предпосылки его возникновения и развития.

Предметом исследования маркетингового аудита является сама маркетинговая средства и ключевые факторы традиционного маркетинга «четыре Р»: товар, цена, каналы распределения и стимулирование сбыта (4Ps = Product, Price, Place and Promotion) [5]. Но, к сожалению, применение и использование традиционной методологии в современных рыночных условиях представляется проблематичным и затруднительным ввиду трех основных причин.

Первая причина состоит в том, что традиционная методология маркетинга была разработана 50-х гг. прошлого столетия для производственного сектора и никаким образом не учитывала специфику маркетинговой деятельности, имеющуюся в 70-х – начале 80-х гг. С возникновением в маркетинге услуг уникальных свойств (неосязаемость и неотделимость от источника) появляется необходимость в осуществлении новых функций маркетинга, а иначе – в новых видах аудита. Много позже маркетологи, основываясь на традиционных теориях маркетинга, стали планировать, развивать и осуществлять внутренний, интерактивный маркетинг, основным направлением которого был персонал предприятия и качество обслуживания потребителей на различных сегментах рынка. Все эти направления входили в план проверки общего аудита, так как методика аудита для сферы услуг не была разработана.

Второй причиной является тот факт, что традиционная методология маркетинга ориентировалась на внешний маркетинг, который был направлен в основном на внешнего потребителя и сам товар. При этом внутренний потребитель (персонал фирмы), как и внутренний продукт (качественная деятельность), не учитывались. Но несмотря на это маркетологи придавали персоналу серьезное значение и считали его неотъемлемой частью услуги.

Третья причина в том, что, как было сказано выше, традиционная методология аудита была основана на «четырех Р», относительно которых есть общее согласие практиков и теоретиков маркетинга в контексте использования традиционного маркетинга. Но при рассмотрении внутреннего маркетинга такого согласия не наблюдается, так как возникает постоянная проблема при рекомендациях маркетологам по поводу использования различных маркетинговых инструментариев.

Одним из выходов мог бы стать альтернативный подход для аудита внутреннего маркетинга и применение методики по факторам *«важность – исполнение»* в сочетании с теорией мотивации труда Ф. Герцберга [6]. Метод анализа «важность – исполнение» (importance – performance analysis) был разработан в конце 1970-х гг. для измерения степени удовлетворенности потребителей. Разработка метода была реакцией на практикующееся одномерное измерение удовлетворенности потребителей либо по критерию «важность», либо по критерию «исполнение».

Основными видами маркетингового аудита являются *внутренний* и *внешний* аудит.

Внутренний маркетинговый аудит – неотъемлемая часть управленческого контроля предприятия. Он, в свою очередь, может быть независимым, т. е. непосредственно подчиняться не исполнительному органу предприятия, а внешним учредителям. Задача внутреннего маркетингового аудита – это решение отдельных функциональных проблем управления, разработка и проверка информационных систем предприятия. Некоторые виды аудита называются управленческим или производственным аудитом. Основной их задачей являются проверка и совершенствование организации и управления предприятием, качественных сторон производственной деятельности, оценка эффективности производства и финансовых вложений, производительности, рациональности использования средств, их экономии.

Близок к управленческому аудиту аудит хозяйственной деятельности, который использует приемы и методы анализа хозяйственной деятельности организации.

Внешний маркетинговый аудит, или аудит маркетинговой среды, анализирует процессы, происходящие в макросреде и в среде основных задач компании. Проводится внешний маркетинговый аудит сторонними организациями или независимыми аудиторами на основе договоров (заказов) с организациями.

Основными преимуществами независимого аудита являются:

1. Широта охвата, когда в процессе маркетингового аудита рассматриваются все основные направления маркетинга компании, а не только «проблемные места», что позволяет выявить истинные источники проблем.
2. Системность, когда маркетинговый аудит подразумевает упорядоченное изучение микро- и макромаркетинговой среды компании, ее маркетинговых целей и стратегий, систем маркетинга и отдельных мероприятий.
3. Независимость. В данном случае аудит, проводимый внешними специалистами-консультантами, отличается объективностью и высокопрофессиональным подходом, основанным на большом опыте работы в различных областях.
4. Минимизация рисков. Предполагается исключение возможности ошибок, причиной которых может стать некомпетентность сотрудников.

Первоначальный аудит проводится впервые самой организацией, независимым маркетинговым аудитором или аудиторской фирмой. Этот факт во многом существенно увеличивает риск, временные рамки и трудоемкость аудита, так как у аудиторов нет представления об особенностях деятельности клиента, его системе внутреннего контроля, системе бухгалтерского учета и т. д.

Согласованный (повторяющийся) аудит осуществляется самой организацией, аудиторской фирмой или аудитором не в первый раз.

При планировании и проведении самого аудита маркетинга аудиторы опираются на знание специфики деятельности бизнеса клиента (МСА 310 «Знание бизнеса клиента»), его слабых и сильных сторон в организации экономической деятельности, а также на результаты длительного сотрудничества аудиторской фирмы (аудитора) с клиентом (консультирование, помощь в организации системы внутреннего контроля и т. д.). Практика проведения аудиторских проверок говорит о больших преимуществах

повторяющегося, согласованного аудита. Такое сотрудничество обоюдовыгодно как аудиторам, так и клиенту, а смена клиентом аудиторской фирмы зачастую вызывает настороженность, как у потребителей бухгалтерской (финансовой) информации, так и у новых аудиторов. Основные направления маркетингового аудита и подразделения консультируемой фирмы, предоставляющие соответствующие материалы для анализа, представлены в таблице.

Основные направления маркетингового аудита

Раздел маркетинга	***Направление маркетинга***	***Подразделение предприятия***
1. Маркетинг исследования деятельности предприятия	Первичные исследования. Вторичные исследования. Мониторинг большой продажи. Прогнозирование сбыта. Маркетинговая информационная система	Руководство. Служба маркетинга. Отдел сбыта. Отдел снабжения
2. Исследование сегментации рынка	Применение критериев сегментации. Выбор сегментов местного рынка. Выбор внешних рынков конкурентов. Оценка конкурентных преимуществ	Руководство. Служба маркетинга. Отдел продаж
3. Маркетинговое исследование продуктов	Рыночная адекватность продуктов. Оценка продуктов фирмой. Дизайн продуктов. Торговая марка. Упаковка товаров. Инновация продуктов	Служба маркетинга. Финансовая служба
4. Политика ценообразования	Цели ценообразования. Методы ценообразования. Стратегия ценообразования. Применение тактических приемов ценообразования. Ценовая дискриминация	Руководство фирмы. Финансовая служба. Служба маркетинга
5. Товародвижение	Планирование товародвижения. Выбор каналов товародвижения. Оптовые посредники. Сбытовые агенты. Дилерская сеть	Служба маркетинга. Отдел продаж
6. Реклама	Планирование продвижения. Бюджет продвижения. Планирование рекламы и рекламных кампаний. Определение эффективности рекламы	Служба маркетинга. Отдел продаж
7. Персональные продажи	Торговые представительства. Отношения с потенциальными покупателями. Обучение и контроль торговых агентов. Презентации товаров	Служба маркетинга. Отдел продаж
8. Стимулирование сбыта	Планирование стимулирования сбыта. Структура стимулирования сбыта	Служба маркетинга. Отдел продаж
9. Связи с общественностью	Планирование PR. Работа со средствами массовой информации. Формирование имиджа фирмы	Руководство фирмы. Служба маркетинга. Отдел по формированию общественного мнения

Таким образом, маркетинговый аудит (аудит маркетинга) позволит топ-менеджерам разработать эффективные рекомендации по развитию маркетинговой деятельности на предприятии. В современных условиях рыночного развития наиболее актуальными в маркетинговом аудите должны стать вопросы качества его проведения и связанные с этим проблемы соответствующей подготовки кадров в области маркетинга, так как постоянные изменения в экономике предполагают принципиально новые подходы к подготовке и аттестации профессиональных маркетологов, работающих или планирующих работать в области маркетингового аудита.

Ссылки на источники

1. Егорушкина Т. Н., Белякова Т. Б., Панферова Е. В., Медведева Т. В. Концептуальные подходы к стандартизации системы контроля качества в аудите: российская и международная практика // Актуальные вопросы научных исследований: сб. науч. тр. / под ред. В. В. Утёмова. – Вып. 1. – Киров: ВКК, 2015. – С. 283.
2. Егорушкина Т. Н., Этова Е. В. Создание высокоэффективной системы внутреннего контроля на предприятии в период влияния внешнеэкономической конъюнктуры на экономику России // Вестник Академии знаний. – 2015. – № 2(1). – С. 27.
3. Егорушкина Т. Н., Белякова Т. Б., Панферова Е. В., Головин А. С. Методологические основы проведения производственного аудита для целей управления предприятием // Концепт: Современные научные исследования: актуальные теории и концепции.– 2015. – Выпуск 2. – С. 98. – URL: http://e-koncept.ru/teleconf/65020.html .
4. Егорушкина Т. Н., Панферова Е. В., Рыжкова О. В., Рябцев А. С., Шульмин С. А. Значение контроллинга в системе управления предприятием на современном этапе информационного развития общества // Концепт: Социально-антропологические проблемы информационного общества. – 2015. – Выпуск 4. – С. 97. – URL: http://e-koncept.ru/teleconf/65302.html – ISSN 2304-120X.
5. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент. – СПб.: Питер, 2003. – С. 123..
6. Ламбен Ж.-Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок. Стратегический и операционный маркетинг. – СПб.: Питер, 2006. – С. 543.

Tatyana Egorushkina,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of Economics, Management and Trading, Russian Economic University after G.V. Plekhanov, Tula branch, Tula
tegor@bk.ru
Elena Panferova,
Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the chair of Economics, Management and Trading, Russian Economic University after G.V. Plekhanov, Tula branch, Tula
gamma15@inbox.ru
Sergey Shvetsov,
Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the chair of Economics, Management and Trading, Russian Economic University after G.V. Plekhanov, Tula branch, Tula
ivvalei@yandex.ru
Tatyana Medvedeva,
Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the chair of Finance and Banking, Russian Economic University after G.V. Plekhanov, Tula branch, Tula
tanya.tula2012@mail.ru
Elena Etowah,
Master student, Russian Economic University after G.V. Plekhanov, Tula branch, Tula
platinka2007@mail.ru

Audit of marketing activities as an instrument of control of the enterprise management system

Abstract. The paper discusses the causes and stages of development of a form of non-state control – the marketing audit being a tool for analyzing and evaluating the effectiveness of various business segments of the market. The authors prove the feasibility of using a marketing audit to identify and use marketing resources of enterprise in order to improve its position in the market.

Keywords: audit, marketing, monitoring, tool, business management, economics, market.

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Егорушкина Т. Н., Панферова Е. В., Швецов С. А., Медведева Т. В., Этова Е. В. Аудит маркетинговой деятельности как инструмент контроля в системе управления предприятием // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15307. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15307.htm. – ISSN 2304-120X.

References

1. Egorushkina, T. N., Beljakova, T. B., Panferova, E. V. & Medvedeva, T. V. (2015) “Konceptual'nye podhody k standartizacii sistemy kontrolja kachestva v audite: rossijskaja i mezhdunarodnaja praktika”, Utjomov, V. V. (ed.) *Aktual'nye voprosy nauchnyh issledovanij: sb. nauch. tr.* Vyp. 1, VKK, Kirov, p. 283.
2. Egorushkina, T. N. & Jetova, E. V. (2015) “Sozdanie vysokojeffektivnoj sistemy vnutrennego kontrolja na predprijatii v period vlijanija vneshnejekonomicheskoj kon#junktury na jekonomiku Rossii”, *Vestnik Akademii znanij,* № 2(1), p. 27.
3. Egorushkina, T. N., Beljakova, T. B., Panferova, E. V. & Golovin, A. S. (2015) “Metodologicheskie osnovy provedenija proizvodstvennogo audita dlja celej upravlenija predprijatiem”, *Koncept: Sovremennye nauchnye issledovanija: aktual'nye teorii i koncepcii*. Vypusk 2, p. 98. Available at: http://e-koncept.ru/teleconf/65020.html .
4. Egorushkina, T. N., Panferova, E. V., Ryzhkova, O. V., Rjabcev, A. S. & Shul'min, S. A. (2015) “Znachenie kontrollinga v sisteme upravlenija predprijatiem na sovremennom jetape informacionnogo razvitija obshhestva”, *Koncept: Social'no-antropologicheskie problemy informacionnogo obshhestva*. Vypusk 4, p. 97. Available at: http://e-koncept.ru/teleconf/65302.html – ISSN 2304-120X.
5. Kotler, F. (2003) *Marketing menedzhment,* Piter, St. Petersburg, p. 123.
6. Lamben, Zh.-Zh. (2006) *Menedzhment, orientirovannyj na rynok. Strategicheskij i operacionnyj marketing*, Piter, St. Petersburg, p. 543.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	03.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	06.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	06.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Егорушкина Т. Н., Панферова Е. В., Швецов С. А., Медведева Т. В., Этова Е. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Бадулин А. И., Гнездилова Л. Б. Способы образования сварочных терминов в английском языке // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15308. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15308.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15308 **УДК 81'367.322.8**

Бадулин Антон Иванович,
студент института информационных технологий, машиностроения и автотранспорта ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово
antonbadylin@gmail.com

Гнездилова Лариса Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово
larisa.gnezdilova@yandex.ru

Способы образования сварочных терминов в английском языке

Аннотация. *Формулируются актуальность, цели и задачи исследования, направленного на изучение способов образования специальных терминов в английском языке. Рассматриваются универсальные способы словообразования. Анализируются способы образования сварочных терминов в английском языке. Представлены примеры сварочных терминов, образованных различными способами.*
Ключевые слова: *словообразование, способы словообразования, сварочные термины, английский язык.*
Раздел: *(05) филология; искусствоведение; культурология.*

На современном этапе развития общества владение английским языком становится важным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста. Иноязычное профессионально ориентированное общение предполагает применение коммуникативных компетенций в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах, а также организацию самостоятельной исследовательской деятельности, основанной на профессиональных и лингвистических знаниях.

Стоит отметить, что в распоряжении будущего специалиста находится огромный запас лексических единиц в английском языке, при этом их усвоение путем простого запоминания и заучивания крайне сложно. Эффективным решением для усвоения англоязычных слов, в том числе специальных терминов, может быть чтение книг и статей, работа со словарями, а также расширение словарного запаса благодаря знаниям о правилах словообразования.

Многие зарубежные и отечественные лингвисты занимались вопросами словообразования (И. А. Бодуэн де Куртенэ 1890, Н. В. Крушевский 1890, Ф. Ф. Фортунатов 1950, Е. С. Кубрякова 1965; Л. Блумфильд 1968; О. Д. Мешков 1976; И. В. Арнольд 1986; Ю. А. Жлутенко 1988; Г. Б. Антрушина 2004; Г. Н. Бабич 2005; Л. В. Кульгавова, 2008; L. Bauer 2006 и др.). Так, отечественные ученые Е. А. Земская, В. В. Лопатин, И. С. Улуханов осуществляли анализ словообразовательной системы в рамках системно-структурной лингвистической парадигмы, Е. С. Кубрякова проводила исследования дискурсивно-когнитивной парадигмы словообразовательной системы, И. А. Мельчук занимался вопросами словообразования в моделях «смысл – текст» и др.

Ю. Ф. Незнанная считает, что, согласно уровневой организации любого языка, слова состоят из единиц более низкого уровня, в первую очередь из морфем, которые связаны между собой, находятся в определенных отношениях и представляют собой определен-

ную структуру. Одними из наиболее важных задач словообразования являются: 1) изучение структуры слова, его составляющих частей и различных взаимоотношений между ними; 2) определение отличия производного слова от непроизводного, их признаков, словообразовательной мотивации и 3) определение способа образования слов [1].

Согласно Е. С. Кубряковой, словообразование связано с другими аспектами языка, например лексикологией, так как новые слова образуются на базе уже существующих слов по моделям данного языка и пополняют его словарный состав. Кроме того, без учета лексического значения нельзя определить направление мотивации в словообразовательной паре. Словообразование также связано с морфологией, так как вновь образованное слово оформляется по грамматическим законам данного языка. Связь словообразования с синтаксисом проявляется в том, что синтаксические преобразования обусловливаются словообразовательным потенциалом слова [2].

По З. А. Харитончику, словообразование делится на синхронное и диахроническое. Синхронное словообразование изучает соответствующую современную систему, а диахроническое (или историческое) рассматривает словообразовательные связи слова в его историческом развитии [3].

Материалом исследований, посвященных словообразованию, чаще всего являются слова разговорного английского языка, тем более интересно исследование способов образования специальных терминов в английском языке. Таким образом, *актуальность* настоящего исследования определяется необходимостью изучения способов образования специальных терминов в английском языке. *Объектом* настоящего исследования выступают сварочные термины. *Предметом* исследования являются способы их образования. *Цель* исследования – дать описание способов образования сварочных терминов в английском языке. Реализация данной цели достигается решением следующих *задач:* 1) выяснить существующие в английском языке способы образования новых слов; 2) определить способы образования сварочных терминов в английском языке и 3) выявить наиболее частотные способы образования сварочных терминов.

Материалом исследования является ряд сварочных терминов – 100 единиц. *Теоретическая значимость работы* определяется тем, что ее выводы вносят свой вклад в развитие общей теории словообразования. *Практическая значимость работы* заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку студентов, обучающихся по специальности «Оборудование и технология сварочного производства».

В процессе исследования осуществляется анализ словообразовательно мотивированных сварочных терминов, т. е. терминов, значение и звучание которых обусловлены другими однокоренными словами.

Определено, что словообразовательная мотивация – это отношение между двумя однокоренными словами [4], значение одного из которых определяется через значение другого: например, *weld (варить) – welder (сварщик, тот, кто варит)*, или тождественно значению другого во всех своих компонентах, кроме грамматического значения части речи: например, *weld (варить) – welding (процесс сварки)*.

Согласно Е. А. Земской, одно из слов, связанных отношениями мотивации, является мотивирующим (производящим), а другое – мотивированным (производным). Мотивированным признается слово, обладающее определенными признаками [5]. Данные признаки, на наш взгляд, являются универсальными и могут учитываться при анализе словообразования сварочных терминов:

1) При различии лексических значений сопоставляемых терминов мотивированным является тот, основа которого характеризуется большей формальной (фонематиче-

ской) сложностью. Формально (фонематически) более сложной считается основа, в которой содержится большее количество вычленяемых (помимо корня) звуковых отрезков, независимо от того, обладают ли эти отрезки каким-либо значением или не обладают: например, *automatic (автоматический) – semiautomatic (полуавтоматический)*.

2) При различии лексических значений терминов и равной формальной сложности мотивированным является термин, характеризующийся большей семантической сложностью, т. е. тот, значение которого определяется через другой термин: например, *solder (паять) – solderer (паяльщик, тот, кто паяет).*

3) При тождестве всех компонентов значений термина, кроме значения части речи: а) в парах «глагол – существительное, обозначающее действие по этому глаголу»: например*, to hammer (ударять, ковать) – hammer (молоток, ковка)*, «прилагательное – существительное, обозначающее тот же признак»: например*, violet (фиолетовый) – ultraviolet (ультрафиолет)*, независимо от количества вычленяемых в основах звуковых отрезков, мотивированным признается существительное, поскольку значения действия и признака являются общими значениями соответственно глагола и прилагательного, но не существительного; б) в паре «прилагательное – наречие» мотивированным признается слово, характеризующееся большей формальной сложностью: например, *automatic (автоматический) – automatically (автоматически)*.

Мотивирующее слово может быть, в свою очередь, по отношению к другому слову мотивированным [6]. Например, сварочный термин *melting (плавление)* по отношению к термину *melting-point (точка плавления)* является мотивирующим, а по отношению к термину *melt (плавить)* – мотивированным. Такие термины составляют словообразовательную цепочку: *melt (плавить) – melting (плавление) – melting-point (точка плавления)*.

В процессе работы над теоретическим материалом были также определены основные способы образования терминов в английском языке:

1. Аффиксация (Affixation).
2. Конверсия (Conversion).
3. Словосложение (Composition).
4. Словослияние (Blending).
5. Сокращение (Shortening).

При анализе практического материала определено, что 36% сварочных терминов в английском языке образованы путем аффиксации. Аффиксация – способ словообразования новых терминов путем присоединения к корню или основе слова словообразовательных аффиксов. В аффиксации различаются префиксальное и суффиксальное словообразование. Префиксация – способ словообразования новых сварочных терминов путем присоединения к корню или основе слова словообразовательных морфем, предшествующих корню и изменяющих лексическое значение термина, но в большинстве случаев не влияющих на принадлежность его к тому или иному лексико-грамматическому классу. Одной из особенностей, отличающей префиксацию от суффиксации, является то, что префиксы, в противоположность суффиксам, в большинстве случаев не относят образуемые термины к новой части речи. Определено, что в словообразовании сварочных терминов современного английского языка префиксация играет значительную роль, однако в образовании прилагательных она не столь велика, как в образовании глаголов. Суффиксация – способ словообразования новых терминов путем присоединения к корню или основе слова словообразовательных морфем, располагающихся за корнем слова, присоединяющихся или непосредственно к корневой морфеме, или образующих последовательности из двух или более суффиксов.

Например: *weld (варить) – welding (процесс сварки)*

hammer (ковать) – hammering (процесс ковки)
fill (заполнять) – filler (наплавочный материал)
solder (паять) – soldering (пайка)
braze (паять твердым припоем) – brazing (пайка твердым припоем)
coalesce (слияние) – coalescence (соединение)
sound (звук) – ultrasound (ультразвук)
violet (фиолетовый) – ultraviolet (ультрафиолет)
automatic (автоматический) – semiautomatic (полуавтоматический)
consume (плавить) – consumable (плавящийся)
caution (осторожно, осторожность) – precautions (меры предосторожности) и др.

Определено, что 25% сварочных терминов в английском языке образованы путем конверсии. Конверсия – это способ словообразования, при котором от одной части речи образуется другая без каких-либо изменений во внешней форме термина. Конверсия характерна для сварочных терминов английского языка в силу его аналитического строя. Благодаря этому способу словообразования термины обретают морфологическую свободу, так как один и тот же термин может употребляться в качестве разных частей речи, а значит, и выступать в различной синтаксической функции (т. е. быть различными членами предложения). Существуют различные модели конверсии: существительные, глаголы и прилагательные могут конвертироваться в иные части речи, приобретая новые значения [7]. В разных моделях складываются определенные семантические отношения между членами конвертивной пары, но наиболее разнообразные отношения встречаются в модели N → V (образование новых глаголов от существительных), поэтому она считается наиболее продуктивной.

Например: *weld (сварной шов, сварка) – to weld (сваривать)*
forge (кузница) – to forge (ковать)
hammer (молоток, ковка) – to hammer (ударять, ковать)
charge (заряд) – to charge (заряжать)
chip (обломок, осколок) – to chip (отламывать, отбивать) и др.

При анализе практического материала определено, что 18% сварочных терминов в английском языке образованы путем словосложения. Словосложение – один из продуктивных способов словообразования, заключающийся в присоединении двух или более основ для образования сложного термина. Считается, что в английском языке долгое время словосложение уступало аффиксации, но в последние десятилетия роль словосложения возросла. Так, Л. В. Кульгавова считает, что словосложение является одним из наиболее древних и универсальных способов словообразования [8]. Стоит отметить, что количество сварочных терминов-неологизмов, образованных путем объединения существующих слов, выросло многократно.

Например: *melting (плавление) + point (точка) = melting-point (точка плавления)*
low (низкий) + melting-point = lower-melting-point (низшая точка плавления)
melting (плавление) + pot (емкость) = melting-pot (тигель)
hammer (молоток) + head (голова) = hammer-head (головка молотка)
work (работа) + piece (деталь) = workpiece (заготовка)
flux (флюс) + core (центр, ядро) = flux-cored (сварка с флюсом) и др.

Определено, что 11% сварочных терминов в английском языке образованы путем сокращения. Сокращение – способ словообразования, который состоит в отсечении части основы, которая либо совпадает со словом-термином, либо представляет собой словосочетание, объединенное общим смыслом. Сокращаться могут любые фрагменты сварочного термина независимо от морфемных границ; чаще всего встречаются усеченные термины и акронимы, которые образуются из начальных букв слов,

входящих в словосочетание, объединенное общим смыслом. Орфографически термины-акронимы также единообразны, представляют собой сочетания заглавных букв.

Например: *SMAW – shielded metal arc welding*
MMA – manual arc welding
DC – direct current
AC – alternative current
SAW – submerged arc welding и др.

В процессе работы над практическим материалом определено, что 10% сварочных терминов образовано путем словослияния, также называемого вставочным словообразованием, или телескопией, – словообразовательным способом, при котором словообразовательной единицей является не основа, а ее произвольный фрагмент (иногда совпадающий с основой по объему). Такой фрагмент не существует в языке, а появляется только в момент создания слова, что объясняет отсутствие единой модели в словослиянии. Слова, в том числе сварочные термины, появляющиеся в результате словослияния, можно назвать словами-слитками, или блендами.

Например, *oxygen (кислород) + fuel (топливо) = oxyfuel (ацителено-кислородное топливо)*
oxygen + acetylene (ацителен) = oxyacetylene (ацителено-кислородная смесь)
electricity (электричество) + slag (шлак) = electroslag (электрошлаг)
electricity + gas (газ) = electrogas (электрогаз) и др.

Способы образования сварочных терминов в английском языке

Язык – это система, находящаяся в постоянном развитии. И прежде всего процесс развития, эволюции языка отражается на его лексике, очень подвижном, динамичном и гибком языковом аспекте. Словарь английского языка постоянно пополняется новыми единицами, образовавшимися в результате действия механизмов семантического и морфологического преобразования, которое представляет определенный интерес для дальнейших исследований.

Ссылки на источники

1. Незнанная Ю. Ф. Словосложение в словообразовательной системе современного английского языка. – URL: http://www.scienceforum.ru/2013/18/5467.
2. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование. – М.: Наука, 1965. – С. 7–10.
3. Харитончик З. А. Лексикология английского языка. – М.: Высш. шк., 1992. – 204 с.
4. Русская грамматика: научные труды: в 2 т. / Е. А. Брызгунова, К. В. Габучан (ред.). – М.: Институт русского языка имени В. В. Виноградова, 2005. – 1496 с.

5. Земская Е. А. Словообразование // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М., 1981. – С. 65.
6. Там же. – С. 67.
7. Конверсия в английском языке. – URL: http://engblog.ru/conversion.
8. Кульгавова Л. В. Лексикология английского языка: учебно-практические материалы. – М.: Восток-Запад, 2008. – С. 60.

Anton Badulin,
Student, Institute of Information Technologies, Machine Building and Transport, Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, Kemerovo
antonbadylin@gmail.com
Larisa Gnezdilova,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the chair of Foreign Languages, Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, Kemerovo
larisa.gnezdilova@yandex.ru

Ways of wordbuilding of welding terms in English

Abstract. The actuality, goals and objectives of the research work directed on studying the ways of wordbuilding of special terms in English are formulated. The universal ways of wordbuilding are studied. The ways of wordbuilding of welding terms are analyzed. Examples of welding terms built by different ways are given.

Key words: wordbuilding, ways of wordbuilding, welding terms, the English language.

References

1. Neznannaya, Yu. F. *Slovoslozhenie v slovoobrazovatelnoy sisteme sovremennogo angliyskogo yazyka.* Available at: http://www.scienceforum.ru/2013/18/5467 (in Russian).
2. Kubryakova, E. S. (1965) *Chto takoe slovoobrazovanie*, Moscow, p. 7–10 (in Russian).
3. Kharitonchik, Z. A. (1992) *Lexikologia angliyskogo yazyka*, Moscow, 204 p. (in Russian).
4. Bryzgunova E.A., Gabuchak K.V. (eds.) (2005) *Russkaya grammatika: nauchnye trudy. V 2 t.*, Institut russkogo yazyka imeni V. V. Vinogradova, Moscow, p. 1496 (in Russian).
5. Zemskaya, E. A. (1981) “Slovoobrazovanie”, in Beloshapkova, V. A. (ed.) *Sovremenny russky yazyk*, Moscow, p. 65 (in Russian).
6. Ibid., p. 67.
7. *Konversia v angliyskom yazyke*. Available at: http://engblog.ru/conversion (in Russian).
8. Kulgavova, L. V. (2008) *Lexikologia angliyskogo yazyka. Uchebno-prakticheskie materialy*, Moscow, p. 60 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	14.08.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	17.08.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	17.08.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Бадулин А. И., Гнездилова Л. Б., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Попов В. А. Деятельность Д. В. Бубриха в Коми пединституте (к 125-летию со дня рождения чл.-кор. АН СССР Д. В. Бубриха) // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15309. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15309.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15309 **УДК 929**

Попов Вячеслав Александрович,
кандидат физико-математических наук, профессор кафедры физико-математического и информационного образования ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина», г. Сыктывкар
kgpi-pva@yandex.ru

Деятельность Д. В. Бубриха в Коми пединституте (к 125-летию со дня рождения чл.-кор. АН СССР Д. В. Бубриха)

Аннотация. *Даны подробности деятельности Д. В. Бубриха в 1941–1944 гг. в Сыктывкаре: заведование кафедрой коми языка и литературы Коми пединститута и преподавание, изучение коми языка и разработка его грамматики, научное руководство работой по составлению нормативного «Коми-русского словаря», организация и научное обеспечение диалектологических экспедиций в районы Коми республики, подготовка будущих ученых-угрофинноведов.*
Ключевые слова: *финно-угроведение, кафедра коми языка и литературы Коми пединститута.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Фото 1–2. Бубрих Дмитрий Владимирович
(13 (25) июля 1890, Санкт-Петербург – 30 ноября 1949, Ленинград)

В этом году исполняется 125 лет со дня рождения профессора (1925), доктора филологических наук (1937), кавалера ордена Трудового Красного Знамени (1945), члена-корреспондента АН СССР (1946), заслуженного деятеля науки Карело-Финской ССР (1946), основателя советского финно-угроведения Д. В. Бубриха.

О его жизненном пути, научной и педагогической деятельности написано во множестве источников и энциклопедий. В том числе более подробно и о периоде его работы в Сыктывкаре в 1941–1944 гг. (см., например, [1–5]).

В этой публикации на основе изучения документов из фондов музея истории Коми государственного педагогического института (далее – КГПИ), архивов КГПИ, Коми научного центра Уральского отделения РАН (кратко – КНЦ УрО РАН) и ГУ РК «Национальный архив РК» (кратко – НА РК), а также некоторых других источников приводятся подробности весьма активной и плодотворной деятельности Д. В. Бубриха в Коми пединституте в 1941–1944 гг.

Укажем сначала некоторые биографические факты, относящиеся к периоду до приезда Д. В. Бубриха в Сыктывкар, написанные на основе краткого жизнеописания из его личного дела, хранящегося в архиве КГПИ [6]:

Д. В. Бубрих родился в семье преподавателя среднего учебного заведения (из мещан): отец был сильно обрусевший немец, мать русская. Окончил с золотой медалью гимназию в Риге (1909). После этого он поступил на славяно-русское отделение историко-филологического факультета Петербургского университета. В университетских занятиях у него был перерыв (в 1911 г.), вызванный арестом за участие в «студенческих беспорядках», исключением из университета и высылкой за пределы Петербургской губернии. Позднее, будучи вновь принят в университет, он сумел закончить его в срок, в 1913 г., с дипломом первой степени.

В 1913 г. Д. В. Бубрих был оставлен при университете для подготовки к ученой и профессорской деятельности по кафедре русского языка под руководством акад. А. А. Шахматова. События военного (Первая мировая война) и революционного времени несколько замедлили достижение этих целей. Однако в 1920 г. он сдал магистерские экзамены, завершил работу над диссертацией и начал преподавать, работая одновременно в нескольких вузах:

– *с 1920 г. в должности преподавателя (а с 1921 г. и по 1935 г. – профессора) в Педагогическом институте им. А. И. Герцена;*

– *с 1922 г. на должности доцента Петроградского университета, а с 1925 г. – профессора и заведующего кафедрой финно-угорской филологии (основанной им) в Ленинградском университете;*

– *в 1927–1929 гг. на должности профессора кафедры финно-угорских языков этнологического факультета в 1-м Московском университете;*

– *с 1934 г. на должности старшего научного сотрудника и заведующего финно-угорским сектором в Институте языка и мышления АН СССР в Ленинграде.*

К этим фактам необходимо добавить следующие:

– *В 1932–1933 гг. Б. В. Бубрих был назван (в документах, сфабрикованных нижегородским ОГПУ по «делу СОФИН») как «один из ведущих контрреволюционеров, планировавший создание Финно-угорской федерации и переход ее под протекторат Финляндии»; однако аресту подвергнут не был.*

– *В начале января 1938 г. он, как и многие финно-угроведы, был арестован по сходному обвинению, приговорён к расстрелу и семьдесят суток просидел в камере смертников. Это время совпало с уходом Ежова и приходом в НКВД Л. П. Берии. Наступил короткий период некоторых послаблений. Д. В. Бубриха посадили в одиночку, а в 1939 г. он был освобождён.*

Организатор и участник многочисленных лингвистических экспедиций к финно-угорским народам (Мордовия – в 1927–1928 гг., Удмуртия – 1929 г., Карелия – 1930 г.); в той или иной мере он участвовал в создании письменности для карел, вепсов, ижоры, мордвы, удмуртов, марийцев, хантов и манси.

Однако активная научная и педагогическая деятельность была прервана вероломным нападением фашистских войск на нашу страну. Вражеские войска быстро приближались к Ленинграду. По постановлению Совета по эвакуации при Совнаркоме

СССР 19 июля 1941 года часть Ленинградского университета (химики, физики и математики) была эвакуирована в г. Елабугу (основную часть факультетов ЛГУ направили в г. Саратов лишь в феврале 1942 г.), началась также эвакуация из Ленинграда в г. Казань учреждений Академии наук.

По распоряжению Наркомпроса РСФСР № 225 от 23 сентября 1941 г. проф. Д. В. Бубрих был направлен в Коми пединститут для руководства кафедрой:

РСФСР
ЗАМЕСТИТЕЛЬ
НАРОДНОГО КОМИССАРА
ПРОСВЕЩЕНИЯ
„23" сентября 1941 г.
№ 225
Москва, Чистые пруды, д. 6
Телеф. №

Командировочное удостоверение.

Наркомпрос РСФСР направляет на постоянную работу профессора, доктора филологических наук тов. БУБРИХА Д.В. в Коми Пединститут для руководства кафедрой.

Зам. Народного Комиссара
Просвещения РСФСР
по кадрам:- / Сергеев /

Фото 3. Фотокопия документа из личного дела Д. В. Бубриха [7]

Как следует из текста телеграммы [8], посланной им в дирекцию КГПИ, в Сыктывкар он прибыл вечером 29 или утром 30 сентября. Вместе с ним прибыли его жена Мария Федоровна, 16-летняя дочь Вера и 8-летний сын Владимир.

Для полноты представления отметим, что в Сыктывкаре Мария Федоровна работала по линии Наркомпроса Коми АССР (секретарем на десятимесячных курсах по подготовке учителей НСШ), а также в КГПИ (секретарем в комиссиях по приему и некоторое время библиотекарем). Дочь Вера закончила здесь школу, стала студенткой Карело-Финского государственного университета (далее – КФГУ), который был эвакуирован в Сыктывкар из Петрозаводска и с октября 1941 г. реально функционировал на базе Коми пединститута. Вот отрывок из ее рассказов о своем отце (цитируется по работе [9]):

«*...Папа был очень интересным человеком. Семья была дружной: в ней царили дети, мама и работа. Когда мама уходила из дома, у нас начинались безобразия: вся обстановка сдвигалась, папа строил дома из мебели. Папа веселился больше всех. Но все нужно было убрать к маминому приходу, чтобы не было неприятностей. Очень любил папа ходить в кино, обычно садился в первый ряд. Особенно любил смотреть мультфильмы и комедии. Фильм "Тетка Чарлея" смотрел много раз. Обычно в кино все уже прекратили смеяться, он смеется один. По характеру он*

был веселый человек, очень любил шутить. В семье у нас отмечались все дни рождения, придумывались маскарады, розыгрыши. Все театрально обставлялось, и мы верили в настоящего Деда Мороза, которого играл папа.

Папа был широкой натурой. Если дарить что-либо, то дарить по-царски. Мы спрашиваем: "Папа, купи линейку". Он покупал набор линеек. То же с кистями для рисования. Он не мог все делать понемножку. Папа любил еще кому-то помогать. У нас всегда в доме было полно народу. Кому-то нужен костюм, другому что-то иное, кого-то нужно поддержать. Редко мы были по вечерам отдельно семьей. Всегда у нас были люди, в основном свои близкие. Часто приходили ученики, аспиранты. У папы была музыкальная семья. Мать его была хорошей пианисткой. Папа сочинил свой вальс и часто играл его. На слух он мог сыграть на мандолине всего "Фауста" или "Риголетто"... У папы даже было одно изобретение – речная подводная лодка на одного человека. Потом, говорят, это изобретение куда-то продали.

Папа хорошо знал языки, прекрасно рисовал, был хорошим математиком. Работал он без черновиков, просто сидел и писал...»

С 1 октября Д. В. Бубрих был назначен на должность заведующего кафедрой коми языка и литературы (далее – КЯиЛ) Коми пединститута со ставкой 1500 р. в месяц (приказ № 127 от 1 октября 1941 г. подписан врио директора КГПИ Г. П. Балиным).

В связи с уходом ряда преподавателей КГПИ на фронт на этой кафедре в это время кроме нового заведующего было всего два молодых преподавателя, оба без научной степени, оба не вели до этого многие из дисциплин, отнесенных к кафедре коми языка и литературы. Более того, двух преподавателей было недостаточно для обеспечения учебного процесса по дисциплинам кафедры, в том числе в коми группах.

Из записей, сделанных Д. В. Бубрихом 2 октября 1941 г. в личном листке по учету кадров [10], следует, что он хорошо владел немецким, французским, мордовским и слабо – английским, итальянским, финским, карельским и другими языками. Коми язык на тот момент он не знал.

Однако Д. В. Бубрих быстро овладел разговорным коми языком, разработал и уже с конца октября 1941 г. преподавал студентам Коми педагогического и учительского института курсы: «Введение в языкознание», «Введение в изучение угрофинских языков», а для коми группы – «Сравнительная грамматика угрофинских языков» (и в дальнейшем – «Теоретический курс коми грамматики»).

Более того, он стал всесторонне и планомерно изучать коми язык с научной точки зрения сам и привлек к этому членов своей кафедры в КГПИ и ряд исследователей в Коми научно-исследовательском институте (предтечи нынешнего Коми научного центра УрО РАН, далее для краткости – Коми НИИ).

На первом заседании кафедры КЯиЛ 17 октября он сделал научный доклад «Из этнонимики Севера». И это стало началом хорошей традиции – заслушивания и обсуждения докладов на заседаниях кафедры, так же как и регулярное участие в заседаниях преподавателей кафедры русского языка, работников Коми НИИ и других учреждений Сыктывкара (Наркомпроса Коми АССР, Института усовершенствования учителей, Педучилища, школ), а также студентов.

Уже на втором заседании кафедры КЯиЛ 14 ноября 1941 г. состоялось обсуждение и утверждение разработанного им плана работы кафедры на текущий учебный год. Конечно, такой план был на кафедре и до приезда Б. В. Бубриха. В нем в разделе научных исследований кафедры КЯиЛ на 1941/1942 учебный год были запланированы две темы исследований. Новый заведующий пересмотрел этот план и на 1942 г.

утвердил 7 научных тем (4 из них – себе, 2 – И. И. Паневу[1], одну – А. И. Кипрушевой[2]).

В отчете о выполнении плана НИР КГПИ за 1-е полугодие 1942 г. по этому поводу читаем [11]:

«*Вместо 4 тем проф. Д. В. Бубрих выполнил 7 тем и начата еще 8-я тема: “Морфология коми языка” (примерный объем 60 печатных листов). К работе над этой темой проф. Д. В. Бубрих уже приступил.*

Им по заданию Антифашистского Комитета советских ученых выполнена тема “К вопросу об ‘Арийской чистоте’ немцев”[3].

Две темы (исполнитель Панев) останутся невыполненными в связи с призывом Панева в РККА.

Тема Кипрушевой намечена к выполнению во 2-м полугодии».

Д. В. Бубрих стал экспертом по многим, если не сказать по всем, вопросам относительно коми языка. Так, в соответствии с распоряжением Управления Высшей школы Наркомпроса РСФСР во втором полугодии 1941/1942 учебного года на всех курсах всех нелитературных факультетов Коми государственного педагогического и Учительского института вводилось изучение коми языка. Приказом № 30 по Коми пединституту от 6 марта 1942 г. разработка соответствующих программ (объемом 30 часов для выпускного курса и 100 часов – для остальных курсов) руководством вуза была поручена Д. В. Бубриху.

Приказ № 69 от 26 мая 1942 года, § 1: «*За успехи в общей производственной работе Д. В. Бубриха (и еще 14 других преподавателей КГПИ) считать ударником и объявить благодарность*».

С большим уважением и благодарностью вспоминают прекрасные лекции Д. В. Бубриха многие его бывшие студенты. Упомянем лишь Анну Степановну Власову (Коданеву) (см. [12]), Валентину Андреевну Попову (Клыкову) (см. [13]), Тамару Георгиевну Корычеву (см. [14]).

Весной 1943 г. Д. В. Бубрих добился от руководства института финансирования научной диалектологической экспедиции в Усть-Куломский район. Руководителем назначил А. И. Кипрушеву, а в состав включил студенток Фролову и Чисталеву. Для обеспечения успеха экспедиции он подготовил специальную инструкцию по проведению диалектологических исследований. Экспедиция состоялась в период с 16 июля по 1 сентября (в другие районы Коми АССР подобные экспедиции направлялись по линии Коми НИИ).

Вообще, Д. В. Бубрих целенаправленно применял различные методы подготовки будущих ученых-угрофинноведов.

Он регулярно проводил семинар по общему и коми языкознанию для преподавателей КГПИ, работников Коми НИИ и всех желающих (20–25 занятий в учебный год).

Отбирал и привлекал к исследованиям не только уже работающих в КГПИ или Коми НИИ, но и достойных среди своих студентов. Так, на заседании кафедры КЯиЛ от 26 ноября 1943 г. были рекомендованы для подготовки к аспирантуре студентки

---

[1] Иван Иванович Панев – учитель литературы, в начале войны декан двух факультетов (языка и литературы, исторического), погиб в бою 23 июля 1943 г. Подробнее о нем см. в статье А. Сивковой в газете «Республика» от 31 декабря 1999 г. и на с. 158–160 книги [8].

[2] Анастасия Ивановна Кипрушева, выпускница Коми пединститута 1936 г., с 1939 г. ассистент кафедры КЯиЛ, в 1947 г. она первой из выпускников института защитила кандидатскую диссертацию [8, с. 97].

[3] 12-страничный текст этой работы и ее продолжение на 22 с., датированное 1 марта 1943 г., имеется в архиве КНЦ УрО РАН (ф.1, оп. 11, Д. 45). В 1943/1944 учеб. году проф. Д. В. Бубрих обратился к этой теме третий раз: он сделал на Ученом совете КГПИ доклад «“Арийская чистота” германцев перед судом языкознания» (в фондах НА РК имеется 4-страничный машинописный текст тезисов этого доклада).

Фролова, Клыкова, Кызродева (см. [15]).

Д. В. Бубрих был научным руководителем исследовательских тем А. И. Кипрушевой, А. И. Подоровой, Н. А. Мальцевой, М. А. Сахаровой и др. Он был очень вдумчивым и чутким руководителем для своих подопечных.

Кроме руководства кафедрой, научной и преподавательской работы в КГПИ и аналогичной – в КФГУ[4], кроме работы по совместительству с 23 марта 1942 г. в Коми НИИ (здесь он исполнял обязанности ученого секретаря и осуществлял научное руководство всеми исследовательскими работами [16]) Д. В. Бубрих наравне с другими служащими и преподавателями института регулярно привлекался к работам в подсобном хозяйстве института. Насколько жизненно важной была эта работа в условиях войны, объяснять не надо. А то, что она была нелегкой, видно, например, из нижеприведенных приказов по институту (в целях краткости нами сформулирована только их суть):

Приказом № 98 от 6 июля 1943 г. в помощь штатным работникам подсобного хозяйства формируются два звена из служащих КГПИ (среди них М. Ф. Бубрих) для работы в парниках, обработки капусты и томатов, а также трех картофельных полей.

Приказом № 103 от 13 июля 1943 г. сформирована дополнительная бригада из 23 служащих и преподавателей (среди них Д. В. Бубрих) для ускорения выполнения прополочных работ и окучивания картошки сроком на три дня: 14-16 июля. Режим работы: регистрация с 6–30 до 7–00, работа с 7–00 до 16–00 с перерывом на обед в 1 час.

Приказом № 104 от 15 июля 1943 г. в целях скорейшего завершения работ в подсобном хозяйстве пединститута на два дня, 16 и 17 июля, мобилизуются все без исключения служащие и преподаватели КГПИ и КФГУ. Рабочие периоды определены с 7–00 до 12–00 и с 15–00 до 18–00.

В приказе № 107 от 21 июля 1943 г. рабочий период увеличивается: с 7–00 до 13–00 и с 14–00 до 18–00.

Приказом № 114 от 30 июля 1943 г. рабочий день в подсобном хозяйстве определяется с 6–00 до 20–00 с 2-часовым перерывом на обед и отдых.

Наконец, приказом № 115 от 2 августа 1943 г. в связи сокращением работ на подсобном хозяйстве группа преподавателей (и среди них Д. В. Бубрих) освобождаются от работ на подсобном хозяйстве.

Вместо первично планируемых трех дней получилось 20.

Подсобное хозяйство требовало подобных усилий и весной (подготовка почвы и посев), и осенью – уборка и подготовка урожая к хранению. А еще заготовка дров для печек в помещениях института, общежитий, квартирах! А сплавные и другие работы, которые профессорско-преподавательский состав, служащие и студенты КГПИ и КФГУ регулярно выполняли по разнарядкам города!

Приведем отрывок из воспоминаний старшей подруги Веры Бубрих – Евгении Виттенбург, которая работала лаборантом на геологическом факультете КФГУ и одновременно училась на его историко-филологическом факультете:

«*Однажды на занятиях латинского языка случился со мной ужасный казус: читая вслух текст, я заснула... Проснулась от наступившей тишины. Группа смотрела на меня с изумлением, а Шамахов[5] растерялся. Объяснялось все это очень просто: лето, весну и осень нас постоянно направляли на “трудовые” работы. Сплошь и рядом перед занятиями корчевали лес или укладывали бревна в штабеля на лесозаводе. Питание*

[4] На официальном сайте этого университета, который ныне называется Петрозаводским, написано, что именно в Сыктывкаре в этом вузе в годы войны была создана кафедра финно-угорских языков и руководил ею Д. В. Бубрих – см. http://www.petrsu.ru/General/History/retrospektiva-40.html.

[5] А. С. Шамахов, доцент, кандидат наук, заведующий кафедрой русского языка Коми пединститута.

было скудное, очень уставали. Приходилось и грузить мешки с картофелем на пароход, и загружать досками баржи. Самой тяжелой и изнурительной была работа летом по 12 часов в сутки в две смены на лесосплаве. Наша группа – все девочки, баграми подгоняли бревна с реки на движущиеся вверх цепи со штырями, подающими эти бревна на лесозавод. Мы стояли на деревянных легких мостках над водой, проталкивая под собой бревна в нужном направлении, и старались не допускать заторов. Невыносимо трудно удержаться на ногах в 4 часа ночи – спать неудержимо хотелось, силы совсем исчезали. Сверху бригадир завода грубым низким голосом нам кричала: "Лесаа, лесаа даваитя!!!" Остановиться передохнуть нельзя. Одна девочка уснула с багром в руках и упала в воду. Общими усилиями ее вытащили. В обеденный перерыв в заводской столовой (сарае) получали какую-то бурду под видом супа на дне стеклянной банки. Пожалуй, это было физически самое тяжелое время в моей жизни. К концу лета мое тело покрылось фурункулами, наверное, от истощения. Меня перевели на работу счетоводом в контору».

Кроме множества научных статей и методических пособий за неполные три года в Сыктывкаре Д. В. Бубрих подготовил несколько больших трудов, которые своевременно не были изданы только из-за отсутствия финансирования (и, в частности, нехватки бумаги). Из подобных отметим его работу «Грамматика литературного коми языка» (она стала первой научной грамматикой языка коми, издана в Ленинграде в 1949 г.).

В 1942–1947 гг. Д. В. Бубрих был научным руководителем работы по составлению нормативного «Коми-русского словаря». Она велась на основе разработанной им в 1942 г. инструкции по составлению коми-русского словаря и написанной им же «Краткой грамматики коми слова» коллективом исследователей (А. И. Подорова, Н. А. Колегова, М. А. Сахарова, Д. С. Оверин, А. С. Сидоров). Словарь был издан в Сыктывкаре в 1948 г.

Приведем цитату из упомянутой выше работы [17]: «*Как отмечали на заседании объединенной сессии Ученых советов Коми филиала АН СССР и Коми государственного педагогического института в январе 1951 г., основной многолетний план сектора языка, письменности и истории Коми филиала АН СССР был заложен еще в 1941 г. при активном участии в работе проф. Д. В. Бубриха. Главной темой языковедов по предложению Д. В. Бубриха стал современный коми язык. По словам крупнейших лингвистов, он принес огромную пользу развитию науки в Коми АССР*».

28 июня 1944 г. от немецких войск был освобожден Петрозаводск. КФГУ стал готовиться к реэвакуации (30 июля от пристани Сыктывкара отплыл пароход «Фрунзе» с возвращающимися в Петрозаводск преподавателями, служащими и студентами КФГУ).

Во второй половине июля Д. В. Бубрих, являющийся членом диалектологической комиссии Академии наук СССР, был командирован (с 20 по 29 июля) в г. Вологду на научную диалектологическую конференцию по севернорусским говорам, созываемую по распоряжению Всесоюзного Комитета по высшей школе при СНК СССР и Академии наук СССР.

Было понятно, что его работа в Сыктывкаре завершилась. Кафедрой КЯиЛ в Коми пединституте заведовала его ученица по тематике научных исследований ст. преподаватель А. И. Кипрушева. Приказом № 82 от 15 июля 1944 г. ему была объявлена благодарность за большую учебную и научную работу, а приказом № 84 от 19 июля предоставлен очередной трудовой отпуск (с 1 августа по 15 сентября).

В 1944/1945 учебном году в Ленинграде уже налаживалась учеба в реэвакуированном ЛГУ, но после Сыктывкара Д. В. Бубрих какое-то время жил в Петрозаводске и продолжал работать в КФГУ, добиваясь разрешения вернуться в Ленинград (в годы войны действовал указ, в силу которого нельзя было покидать местоположения предприятия, с которым заключен договор о работе).

Однако наступила долгожданная Победа в Великой Отечественной войне. В 1945-м Д. В. Бубрих снова стал заведовать кафедрой финно-угорской филологии ЛГУ и работать в Институте языка и мышления АН СССР. Он был награжден орденом Трудового Красного Знамени (по линии Академии наук), почетным званием заслуженного деятеля науки Карело-Финской ССР (по линии КФГУ) и другими наградами.

Интересно, что в представлении к награждению его медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» написано следующее: «Принимал участие в подготовке военных словарей (июль-август 1941 г. Ленинград). Принимал участие в дежурствах в качестве пожарника (июль-сентябрь 1941 г.). Много сделал в подготовке национальных кадров за время своей эвакуации (1942–1944 гг.)».

Он многое еще успел сделать за несколько послевоенных лет:

– изданы труды, подготовленные в Сыктывкаре;
– написаны новые книги, часть из которых он издать не успел;
– на базе ЛГУ им подготовлена и проведена с 23 января по 4 февраля 1947 г. огромной важности первая Всесоюзная научная конференция по вопросам финно-угорской филологии (на ней он сделал 8 докладов!);
– с 1947 г. начата работа в должности директора Института истории, языка и литературы Карело-Финской базы АН СССР.

Однако в 1948–1949 гг. в ходе кампании по борьбе с космополитизмом Д. В. Бубрих вновь подвергся идеологическим обвинениям в «буржуазной контрабанде». Вместо плодотворной работы он вынужден был всю свою энергию направлять на отстаивание доброго имени своего учителя акад. А. А. Шахматова и своего научного кредо.

Его сердце не выдержало несправедливости и переживаний. 30 ноября 1949 г. во время лекции в ЛГУ по марийскому языку для марийского потока финно-угроведов он почувствовал себя плохо и через 20 минут скончался от инфаркта в деканате восточного факультета ЛГУ.

Ссылки на источники

1. Рощевский М. П., Рощевская Л. П., Береснева Г. Н. Сыктывкар и Республика Коми в судьбе академиков и членов-корреспондентов АН СССР и РАН // Вестник Коми научного центра Уральского отделения Российской академии наук. Архивы Уральского отделения Российской академии наук: материалы науч. конф. – Сыктывкар, 1999. – С. 194–181.
2. Рощевская Л. П. Коми книга военного времени (1941–1945 гг.). – Сыктывкар: СыктГУ, 2005. – 98 с.
3. Малкова Т. А. Научные исследования территории Республики Коми в первой половине XX века (1901–1945 гг.). – Сыктывкар: Коми НЦ УрО РАН, 2008. – С. 143–150.
4. Попов В. А. Три года и вся жизнь. Выдающегося ученого финно-угроведа Дмитрия Бубриха в Сыктывкар «прибило» военное лихолетье // Дым Отечества. Историко-краеведческий выпуск газеты «Республика». – 2014. – 22 марта. – С. 6.
5. Попов В. А. Кафедра математики Коми пединститута: история становления и развития. – Сыктывкар: Коми пединститут, 2012. – С. 109–111.
6. Архив КГПИ. Личное дело Бубриха Дмитрия Владимировича. Л. 5–6.
7. Там же. – Л. 4.
8. Там же. – Л. 7.
9. Керт Г. М. Величие и трагедия таланта: (к 100-летию со дня рождения чл.-кор. АН СССР Д. В. Бубриха) // Север. – 1990. – № 7. – С. 143–153.
10. Архив КГПИ. Личное дело Бубриха Дмитрия Владимировича. – Л. 2.
11. ГУ РК «Национальный архив РК». Фонд Р-194. Коми государственный педагогический институт за 1930–1973 гг. Опись 1. Дело 323: материалы по научно-исследовательской работе и повышению квалификации преподавателей (планы, отчеты) 1941–1942, л. 104.
12. Коми пединститут в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: сб. док., материалов, воспоминаний / сост. В. Д. Захаров (отв. редактор), Л. А. Жданов, Э. В. Роттэ. – Сыктывкар: Коми пединститут, 2005. – С. 53.
13. Там же. – С. 68.
14. Там же. – С. 95.

15. ГУ РК «Национальный архив РК». Фонд Р-194. Коми государственный педагогический институт за 1930–1973 гг. Опись 1. Дело 352: Планы и отчеты кафедр (1943–1944), л. 14.
16. Малкова Т. А. Указ. соч. – С. 144.
17. Рощевский М. П., Рощевская Л. П., Береснева Г. Н. Указ. соч. – С. 17.

Vyacheslav Popov,
Candidate of Physical-Mathematical Sciences, Professor at the chair of Physics, Mathematics and Information Education, Syktyvkar State University, Syktyvkar
kgpi-pva@yandex.ru

On the activities of D. V. Bubrih in the Komi Pedagogical Institute (to the 125th anniversary of birth of corresponding member of the USSR Academy of Sciences D. V. Bubrih)

Abstract. The paper deals with the details of the activities of the D. V. Bubrih in 1941-1944 in Syktyvkar: management of the chair of the Komi language and literature at the Komi Pedagogical Institute; pedagogical activities and study of the Komi language and development of its grammar; scientific leadership of the regulatory “Komi-Russian dictionary”; organization and scientific support of dialectological expeditions in the regions of the Komi republic; training of future Finno-Ugric scientists.

Keywords: Finno-Ugric studying, chair of the Komi language and literature, Komi Pedagogical Institute.

References

1. Roshhevskij, M. P., Roshhevskaja, L. P. & Beresneva, G. N. (1999) “Syktyvkar i Respublika Komi v sud'be aka-demikov i chlenov-korrespondentov AN SSSR i RAN”, *Vestnik Komi nauchnogo centra Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk. Arhivy Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk: materialy nauch. konf,* Syktyvkar, pp. 194–181 (in Russian).
2. Roshhevskaja, L. P. (2005) *Komi kniga voennogo vremeni (1941–1945 gg.),* SyktGU, Syktyvkar, 98 p. (in Russian).
3. Malkova, T. A. (2008) *Nauchnye issledovanija territorii Respubliki Komi v pervoj polovine XX veka (1901–1945 gg.)*, Komi NC UrO RAN, Syktyvkar, pp. 143–150 (in Russian).
4. Popov, V. A. (2014) “Tri goda i vsja zhizn'. Vydajushhegosja uchenogo finno-ugroveda Dmitrija Bubriha v Syktyvkar ‘pribilo’ voennoe liholet'e”, *Dym Otechestva. Istoriko-kraevedcheskij vypusk gazety “Respublika”,* 22 marta, p. 6 (in Russian).
5. Popov, V. A. (2012) *Kafedra matematiki Komi pedinstituta: istorija stanovlenija i razvitija*, Komi pedinstitut, Syktyvkar, pp. 109–111 (in Russian).
6. *Arhiv KGPI. Lichnoe delo Bubriha Dmitrija Vladimirovicha*. L. 5–6 (in Russian).
7. Ibid. L. 4.
8. Ibid. L. 7.
9. Kert. G. M. (1990) “Velichie i tragedija talanta: (k 100-letiju so dnja rozhdenija chl.-kor. AN SSSR D. V. Bubriha)”, *Sever*, № 7, pp. 143–153 (in Russian).
10. *Arhiv KGPI. Lichnoe delo Bubriha Dmitrija Vladimirovich*a, L. 2 (in Russian).
11. *GU RK “Nacional'nyj arhiv RK”.* Fond R-194. Komi gosudarstvennyj pedagogicheskij institut za 1930–1973 gg. Opis' 1. Delo 323: materialy po nauchno-issledovatel'skoj rabote i povysheniju kvalifikacii prepodavatelej (plany, otchety) 1941–1942, l. 104 (in Russian).
12. Zaharov, V. D., Zhdanov, L. A. & Rottje, Je. V. (2005) *Komi pedinstitut v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1945 gg.: sb. dok., materialov, vos-pominanij*, Komi pedinstitut, Syktyvkar, p. 53 (in Russian).
13. Ibid., p. 68.
14. Ibid., p. 95.
15. *GU RK “Nacional'nyj arhiv RK”.* Fond R-194. Komi gosudarstvennyj pedagogicheskij institut za 1930–1973 gg. Opis' 1. Delo 352: Plany i otchety kafedr (1943–1944), l. 14 (in Russian).
16. Malkova, T. A. (2008) Op. cit., p. 144.
17. Roshhevskij, M. P., Roshhevskaja, L. P. & Beresneva, G. N. (1999) Op. cit., p. 17.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	06.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	08.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	08.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Попов В. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Бобрихин А. А. Исследование этнокультурных принципов формообразования // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15310. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15310.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15310 **УДК 130.2:168.522**

Бобрихин Андрей Анатольевич,
кандидат философских наук, доцент кафедры философии, культурологии и искусствоведения ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
uralfolk@mail.ru

Исследование этнокультурных принципов формообразования

Аннотация. *В статье исследуются культурные принципы и рассматриваются процессы, программирующие пространственное поведение человека в среде, и предлагается метод, позволяющий обнаруживать единство принципов пространственного творчества и формообразования в культуре.*
Ключевые слова: *жилище, архетипы пространства, этнокультурные принципы формообразования, внутренняя форма культуры.*
Раздел: *(05) филология; искусствоведение; культурология.*

Немногим менее ста лет назад Освальд Шпенглер заявил: «Дом – это самое чистое выражение породы, которое существует» [1], и предоставил эскиз будущих исследований морфологии жилища. Форма – ключевое понятие всего труда О. Шпенглера, и в разделе «Города и народы» читателю предлагается постичь тектоническую основу каждой породы (в другом переводе – «расы»), органичность и имманентность *формообразующих принципов* каждой культуры. Дом и основные формы в нем – мебель, посуда, одежда, оружие и прочее – обретают свой облик и собираются в целое не по прихоти вкуса, приятности глазу и жажде украшения. Исток этих форм – «первоначальные обычаи и формы существования, брачная и семейная жизнь, племенной распорядок» [2], эти формы «характеризуют не вкус, но навыки борьбы, жизни и работы». *Мощная полнота жизни* по собственным законам оформляет и постройку, и внутреннее пространство, и наполняющие это пространство жизнью предметы; дом – отлитая в формы витальность, манифестация условий и потребностей выживания.

Изучение пород дома как выражение национального характера одновременно и задача, и метод, заявленные Шпенглером, – в той или иной мере декларировались и осваивались последующими исследователями. Разумеется, речь не идет об археологической и этнографической фиксации различных форм жилища в историческом и географическом аспектах, эта работа уже проделана, а памятники и артефакты материальной культуры человечества подробно описаны и музеефицированы.

Нас будет интересовать образ жилища, правила организации и вещного внутреннего пространства как реализация этнической (социокультурной) картины мира, поскольку, «будучи своего рода “программой поведения”, картина мира реализуется как в самом поведении человека, так и во всевозможных результатах этого поведения. Поэтому конкретные мифы, ритуалы, как и другие тексты (в семиотическом смысле этого термина), и в частности жилище, являются не чем иным, как различными реализациями одной и той же картины мира» [3]. В различных этнокультурных ареалах существуют различные *способы организации* интерьера и шире – жилого пространства. Иерархия материального мира, структурирование пространства, расположение вещей и создание облика среды очевидно производны от ментальности, способов схватывания, удержания и интерпретации окружающего мира – картины мира. Более того, в традиционных культурах, архаичных и дописьменных обществах жилое/живое пространство в большой степени суть форма и способ хранения и трансляции картины мира.

Форма и облик вещей и, соответственно, производство, технологии, материаловедение и формообразующие принципы воплощают мировоззренческую систему. Основным условием традиционного формообразования, определяющим облик и качество вещи, является способность вещи участвовать в выражении и материальном воплощении смысла. Мы привыкли к тому, что форма вещи определяется ее функцией. Если допустить, что функция вещи лишь исполнение вещью *назначения* (на-значения – *наделяемого нами значения*), то форма и облик вещи определяются способностью автора и владельца вещи реализовывать эти значения (*реальность* от лат. “res” – вещь), пристраивать их, делать у-местными.

Соответственно, перед нами стоит задача показать примеры и закономерности того, как геофизические и социальные условия порождают, с одной стороны, духовный облик этноса или общества, мировоззрение и способы мировосприятия, а с другой – уникальный способ средового и вещественного существования этого сообщества, воплощающий его духовное содержание.

Несомненно, что самобытные формообразующие принципы присущи каждой культуре. Мало того, некоторые исследователи полагают, что такой системообразующий принцип определяет лицо и уникальность культуры и воплощается во *всех* социокультурных формах – повседневности, искусстве, материальном мире, науке, технике, праве.

А. К. Байбурин полагает, что «все объективированные формы культуры, будь то фольклорные тексты, памятники материальной культуры или социальные институты, имеют общее поле значений, реализуют общую смысловую парадигму, которой руководствуются в своей жизни члены данного коллектива». Обращаясь к общим принципам существования и воспроизводства материального мира, А. К. Байбурин отмечает: «Исследования, проведенные на материале технологических процессов строительства дома, постройки корабля, шитья одежды, создания утвари и т. п. с учетом разных (и во времени, и в пространстве) этнических традиций, позволяют говорить об универсальном характере корреспонденции между создаваемой вещью, строением человеческого тела, социальной организацией коллектива и представлениями об устройстве мира» [4].

А. Я. Гуревич постулирует наличие универсальных категорий культуры, которые в каждой конкретно-исторической реализации образуют «своего рода “модель мира” – ту “сетку координат”, при посредстве которых люди воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании», свидетельствуют о «приемах видения мира», присущих данной культуре [5]. В рамках одной цивилизации эти универсальные категории образуют в своей совокупности систему и порождают характерный для этой цивилизации свой особый способ восприятия мира [6].

В. Н. Топоров, описывая мифопоэтическую модель мира как «сокращённое и упрощённое отображение *всей суммы представлений о мире* внутри данной традиции», подчеркивает, что она «реализуется в различных семиотических воплощениях, ни одно из которых для мифопоэтического сознания не является полностью независимым, поскольку все они скоординированы между собой и образуют единую универсальную систему, которой они и подчинены» [7]. Умберто Эко допускает возможность реконструкции «кода», связывающего, определяющего и унифицирующего лингвистические структуры, социальные отношения, коды поселения в «единую фундаментальную структуру» [8]. Г. С. Кнабе находит в различных формах повседневного существования древних римлян некий общий фон и источник – «идеальную модель, точку отсчета и парадигму ценностей» общественного бытия. Исследуя кочевые культуры народов Севера, ненцев и самодийцев, А. В. Головнев обнаруживает «единство в ритме времени и измерении пространства, которое накладывает отпечаток *на все явления ненецкой культуры*» (выделено мной. – *А. Б.*) [9]. Характеризуя традиционное

мировоззрение как целостное и универсальное, этнографы допускают, что в рамках этого способа мировосприятия «мир во всем его многообразии мыслится как проявление в разном “материале” повторяющихся структур, при этом каждая реализация универсальной модели отсылает ко всем прочим реализациям этой же модели» [10].

Схожие положения мы можем найти в трудах О. Шпенглера, К. Леви-Строса, Н. Бердяева, Ю. Лотмана и др. Итак, ряд выдающихся исследователей культуры свидетельствуют о наличии или, по крайней мере, о возможности выделения единой морфологической схемы рассматриваемой культуры, или, по Г. С. Кнабе, *внутренней формы культуры*.

Наш исследовательский интерес ограничен намерением рассмотреть единые для отдельно взятой культуры коды формообразования лишь в сфере пространственных реализаций и материальных воплощений картины мира. Искомое мы назовем *этнокультурные принципы формообразования*, признавая близость других концептов: «внутренняя форма материальной культуры» (Г. С. Кнабе), «способ формосозидания» (У. Эко), «архетипы пространства-вещности», «способы организации жилого пространства». И если отталкиваться от сходной задачи, сформулированной и решаемой А. К. Байбуриным («В своих попытках реконструкции картины мира, и особенно народной картины мира, исследователь имеет дело не со специальными текстами, сознательно описывающими данную картину мира, а с теми, в которых она нашла свое воплощение, причем чаще всего бессознательное воплощение. Задача состоит в том, чтобы проделать обратный путь, т. е. на основе анализа текстов выявить ту модель, реализацией которой они являются» [11]), то наша цель несколько у́же и более частная: «На основе анализа жилой среды и нормирующих её культурных текстов выявить аспекты модели мира, свидетельствующие о законах устройства предметно-пространственного окружения человека». Иными словами, исследовать в первую очередь *реализации* в исходном значении: как овеществления культуры, уникальный способ формообразования и *реальность* как «наличное, ограниченное, определенное *бытие в форме вещей*» (выделено мной. – *А. Б.*) [12].

Исследование направлено на постановку и прояснение онтологических проблем: путем рассмотрения разных (этнических, культурных, социально-антропологических) моделей бытия сквозь *кристалл* и *кристаллизацию* быта (ключевые концепты неоконченной публикации В. С. Библера «Вещь и весть»), предметности жилой среды. Наше исследование не лишено и гносеологической нагрузки. Построение человеком ближайшей предметной среды – динамический процесс созидания и разрушения вещественности, а главное – процесс постижения, применения и проверки неких общих в данном социокультурном контексте правил освоения пространства, а также способов хранения и трансляции этих правил. Исследование, на наш взгляд, должно содействовать ответам на следующие вопросы: 1) какова картина мира, воплощенная в структуре, символах, предметном содержании жилого пространства; 2) как картина мира, специфичная для социокультурной группы (нации, этноса, племени, субкультуры), реализуется в построении, символизации и нормировании жилого пространства.

Предметное окружение человека, наиболее полно воплощающееся в жилище, творимая жилая среда есть проекция его души, склада характера, ценностей, миропонимания (см. К. Г. Юнг, М. Элиаде, Г. Башляр, Г. Д. Гачев, М. В. Осорина и др.).

Производство человеком вещи, обустройство пространства вещами связаны с образом мира, который (образ) наследуется человеком, в котором человек и восприемник, и творец. Принято считать, что эта связь прочнее в архаичных обществах и традиционных культурах, а в современном индустриальном обществе – слабее. Отчасти это так, хотя бы потому, что современный человек не производит подавляющее

количество окружающих его вещей. Но неверно полагать, что человек не обладает предпочтительным образом пространства повседневного обитания, складывающегося из совокупности окружающих его вещей, не ведет постоянно и периодически возникающей селекции окружающей предметной среды. Более того, совокупность вещей, окружающих человека и представляющих некий облик, характеризует его мировоззрение и мироустройство как способ физического осуществления человека в мире.

Активно-практический способ воплощения глубинных схем мировосприятия является ключевым в понимании культуры бытоустройства, диалога человека с физическим миром – пространством, средой и вещественностью, где *телесность* выступает в роли языка – носителя значений. Значимыми являются не только формальные и внешние признаки вещей – форма, конструкция, пластика, цвет, декор, масса, объем и т. п., и даже не связность их взаимного сосуществования и функционирования – художественная гармония, целостность восприятия и ансамблевое единство. Способы проявления человека в среде, поведение, мотивированное вещами, тактики и техники размещения, конструирования и деконструкции предметного окружения, способы создания и внедрения вещей в контекст живого и относительно изменчивого ближайшего пространства, в общем – антропоцентричное материально-телесное существование среды есть тот способ, которым вещь становится вестью, а совокупность вещей – картиной реальности, свидетельством мировосприятия и осязаемым образом бытия.

Понимание этого предъявляет особые требования к условиям и методике анализа, содержанию источников и эмпирических данных. В виде последних приоритет – за качественными методами исследования: включенное наблюдение, описание, визуально-антропологические методы, этнографические свидетельства, свободное интервью представителей исследуемой социокультурной общности и носителей «взгляда со стороны». Статистические же методы – формализованное интервью, анкетирование и т. п. – призваны способствовать верификации выводов и проверке вспомогательных гипотез.

Семиологические методы исследования и интерпретации материальной культуры наиболее широко и разнообразно применялись в отношении одежды (Р. Барт, П. Богатырев, Г. Маслова, С. Адоньева, Е. Ефимова). Распространяя дихотомию Ф. де Соссюра «язык/речь» на другие знаковые системы, исследователи предлагают рассматривать систему моды или традиции этнического костюма в качестве «языка», а индивидуальное воплощение общей схемы, способы выбора элементов из определенного набора, их сочетания и ношения – «речью» (в таком случае практику речепользования «язык» в индивидуальном исполнении назовут «костюмирование») [13].

Если применять соссюровскую дихотомию к анализу жилища, задачей нашего исследования становится выделение «языков» организации жилой среды (причем «естественных языков», внеспециализированных и допрофессиональных). Р. Барт показал, что «язык одежды состоит: 1) из совокупности оппозиций, в которых находятся части, детали “туалета”, вариации которых несут смысловые изменения (берет и котелок на голове имеют разный смысл); 2) правил, в соответствии с которыми отдельные детали могут сочетаться между собой. Речь в данном случае включает в себя все факты, относящиеся к индивидуальному способу ношения одежды» [14].

Принимая схему и логику Р. Барта, предположим, что *язык жилища* состоит:

1) из необходимого и достаточного перечня «групп элементов» жилища (мебель, посуда, интерьерный текстиль, устройства для отопления и освещения и т. п.), правил и способов их сочетания, принципов у-местности – *синтаксис* жилища;

2) вариантов предметного наполнения каждого из локусов, вариантов исполнения каждой функции материей жилища, видов и разновидностей используемых предметов одной функции в границах рассматриваемой культуры (например, возможные места для сна в крестьянской избе, варианты исполнения входа в жилище степного кочевника, разновидности ширм сёдзи) – *парадигматика* мест («мест» – в хайдеггеровском смысле) и *морфология* вещей;

3) общих принципов организации жилища: функциональное, гендерное и символическое зонирование, вертикальная и горизонтальная структуры, способы локализации и маршрутизации. В аспекте языка этот уровень мы бы назвали *поэтикой* жилища, в единичном воплощении – *высказыванием*.

Понятия пространства и субстанции (предмета, материи) будучи одними из главных категорий бытия, являются истоком большого семейства ключевых концептов естественного языка, участвуют в речевой концептуализации окружающего мира. Потому одним из средств решения поставленной нами задачи будут разработка и применение методов изучения лексических, фразеологических и паремиологических источников. Один из ожидаемых результатов применения методов анализа речевых средств – выявление знаковых и заметных качеств и признаков вещей, изучение способа, которым предметы наделяются значимыми признаками или эти признаки подчеркиваются, становятся определяющими в наивной таксономии.

Представления о жилом пространстве, помимо повседневного опривычивающего поведения и разного рода описательных и предписывающих нарративов, рефлексируются и программируются в разного рода обрядово-ритуальных практиках, где и когда требуется артикулировать и оформить пространства и институции, противостоящие жилищу, являющиеся не-домом или домом с противоположным значением (например, «домом» покойника). Проговаривание онтологического статуса дома в той или иной мере происходит (на русском материале) в обрядах жизненного цикла – родины-крестины, свадебных, некрутских и похоронных ритуалах, в народных играх и родительском фольклоре, при строительстве нового дома и переезде в него, при стихийных бедствиях (пожары, наводнения, засухи, эпидемии и эпизоотии).

Эвристически ценно противопоставление состояний «дороги» и «дома» в русской традиционной культуре. Оседлое состояние для земледельца является нормой, путь – промежуточным (лиминальным) или маргинальным состоянием, оттого в фольклоре и обрядах дорога определяется через противопоставление дому: «дорога (как локус и нормативный комплекс) в русской ритуальной и фольклорной традиции получает свою определенность, прежде всего по отношению к дому, как его противоположность» [15]. Однако «дом и дорога связаны как разные полюса единой шкалы», статус дороги в народном сознании, состояние путника подлежат ритуальному оформлению, когда происходит «дематериализация» домашнего предметного мира – «деконструкция домашнего и конструирование дорожного предметного окружения» [16]. Процедуры маркирования, свертывания, а то и разрушения материально-символического наполнения жилища «перед дорогой» позволяют дополнить известные реконструкции дома «как локуса и нормативного комплекса» в русской традиционной культуре.

Противоположный процесс – материализация жилища – происходит в ходе строительства и обживания нового дома, а также в дальнейшем, в ходе повторяющихся обрядов, утверждающих статус дома. Строительная обрядность направлена на актуализации «изначального», идеального жилища, «ритуал строительства ориентирован не на конкретные детали постройки, а на самые общие признаки дома, на образ дома» [17]. Строительные обряды реализуют, то есть воспроизводят в действиях и материале, систему значений, правил и предписаний, имеющую универсальный характер, определяющую

материальную и духовную жизнь сообщества, семейный уклад и трудовые традиции, социальные нормы и вещные отношения. Строительство дома не исключительно утилитарное действие, это символический акт, реализующий духовное содержание, а «жилище – это не предмет, не «машина для жилья», *оно – Вселенная, которую человек создает, имитируя примерное Творение богов, т. е. космогонию»* [18].

Следующая группа методических вопросов направлена на изучение средств реализации «этнокультурного проекта» и их универсальности в рамках исследуемой культуры:

– физические характеристики вещей, пространств и объемов, значимых для воплощения образа жилой среды, как и по каким признакам осуществляется подбор предметов;

– относительно исчерпывающий перечень материально-телесных, кинетически, геофизически и визуально значимых характеристик пространства;

– признаковые и параметрические характеристики пространства в культуре – цветовые и контрастные, линейные и плоскостные, высотные и пустотные, насыщенность вещами или движением и тому подобное.

Приняв допущение, что проектная культура традиционных обществ (этнодизайн) отличается от современной проектной культуры (правил, разрабатываемых и принятых в профессиональных сообществах), мы ожидаем, что понимание схем складывания и логики функционирования жилого пространства, праформ пространства-вещности в традиционных культурах приведет нас к расширению горизонта осмысления предметно-пространственной среды вообще и современной в частности.

Ссылки на источники

1. Шпенглер О. Закат Европы. Города и народы // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – С. 23.
2. Там же. – С. 25.
3. Байбурин А. К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. – Л.: Наука, 1983. – С. 5.
4. Там же. – С. 16.
5. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1972. – С. 14.
6. Там же. – С. 16.
7. Там же. – С. 677.
8. Эко У. Функция и знак. Семиология архитектуры // У. Эко. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1998. – С. 244.
9. Головнев А. В. Говорящие культуры: традиции самодийцев и угров. – Екатеринбург: УрО РАН, 1995. – С. 201.
10. Шереметьев Д. А. Некоторые аспекты существования вещи в традиционной культуре // Этнографический источник. Материалы Третьих Санкт-Петербургских этнографических чтений. – СПб.: РЭМ, 2004. – С. 180.
11. Байбурин А. К. Указ. соч. – С. 6.
12. Пивоваров Д. В. Реальность // Современный философский словарь. – М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996. – С. 399.
13. Адоньева С.Б. Категория ненастоящего времени: антропологические очерки. – СПб.: «Петербургское востоковедение», 2001. – С. 115.
14. Барт Р. Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 257.
15. Щепанская Т. Б. Культура дороги в русской мифоритуальной традиции. – М.: Индрик, 2003. – С. 28.
16. Там же. – С. 107.
17. Байбурин А. К. Указ. соч. – С. 15.
18. Элиаде М. Священное и мирское. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 43.

Andrey Bobrihin,
Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian State Vocational Pedagogical University , Ekaterinburg
uralfolk@mail.ru

The study of ethnic and cultural form-building principles

Abstract. The paper discusses the cultural principles and processes, programming spatial behavior in the environment. The author proposes a method that allows to detect the spatial unity of the principles of creativity in the cultural environment.

Keywords: housing, space archetypes, ethno-cultural principles of form-building, inner form of culture.

References

1. Shpengler, O. (1991) “Zakat Evropy. Goroda i narody”, *Samosoznanie evropejskoj kul'tury XX veka*, Politizdat, Moscow, p. 23 (in Russian).
2. Ibid., p. 25.
3. Bajburin, A. K. (1983) *Zhilishhe v obrjadah i predstavlenijah vostochnyh slavjan*, Nauka, Leningrad, p. 5.
4. Ibid., p. 16 (in Russian).
5. Gurevich, A. Ja. (1972) *Kategorii srednevekovoj kul'tury*, Iskusstvo, Moscow, p. 14 (in Russian).
6. Ibid., p. 16.
7. Ibid., p. 677.
8. Jeko, U. (1998) “Funkcija i znak. Semiologija arhitektury”, in U. Jeko. *Otsutstvujushhaja struktura. Vvedenie v semiologiju,* TOO TK "Petropolis", St. Petersburg, p. 244 (in Russian).
9. Golovnev, A. V. (1995) *Govorjashhie kul'tury: tradicii samodijcev i ugrov*, UrO RAN, Ekaterinburg, p. 201 (in Russian).
10. Sheremet'ev, D. A. (2004) “Nekotorye aspekty sushhestvovanija veshhi v tradicionnoj kul'ture”, *Jetnograficheskij istochnik. Materialy Tret'ih Sankt-Peterburgskih jetnograficheskih chtenij*, RJeM, St. Petersburg, p. 180 (in Russian).
11. Bajburin, A. K. (1983) Op. cit., p. 6.
12. Pivovarov, D. V. (1996) “Real'nost'”, *Sovremennyj filosofskij slovar'*, Bishkek; Ekaterinburg, Moscow, p. 399 (in Russian).
13. Adon'eva, S. B. (2001) *Kategorija nenastojashhego vremeni: antropologicheskie ocherki*, “Peterburgskoe Vostokovedenie”, St. Petersburg, p. 115 (in Russian).
14. Bart, R. (1975) *Osnovy semiologii , Strukturalizm: «za» i «protiv»,* Progress, Moscow, p. 257 (in Russian).
15. Shhepanskaja, T. B. (2003) *Kul'tura dorogi v russkoj miforitual'noj tradicii*, Indrik, Moscow, p. 28 (in Russian).
16. Ibid., p. 107.
17. Bajburin, A. K. (1983) Op. cit., p. 15.
18. Jeliade, M. (1994) *Svjashhennoe i mirskoe*, Izd-vo MGU, Moscow, p. 43 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	10.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	13.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	13.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Бобрихин А. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Пясецкая Е. Н. Местное сообщество и муниципальное управление: трансформация взаимодействия // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15311. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15311.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15311 **УДК 342.25**

Пясецкая Елена Николаевна,
кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмента и государственного и муниципального управления ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г. Курск
rjahovska@mail.ru

Местное сообщество и муниципальное управление: трансформация взаимодействия

Аннотация. *В статье местное сообщество рассматривается как основа для территориальной самоорганизации и самоуправления граждан и как субъект социального управления муниципального пространства. Развитие гражданской активности на уровне муниципального самоуправления в регионах России характеризуется противоречивыми тенденциями, степень участия населения в решении вопросов местного управления рассматривается как показатель зрелости местного сообщества.*
Ключевые слова: *местное сообщество, муниципальное самоуправление, общественная активность населения.*
Раздел: *(03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.*

По мере формирования гражданского общества в России вопросы участия населения в системе управления обществом, согласования интересов социальных групп, технологии диалога с властью приобретают все большую значимость. Территориальный уровень самоуправления приобретает особую важность как возможность оптимизации управленческих процессов на уровне муниципального сообщества. Анализу особенностей формирования местных сообществ посвящена данная работа.

Социологи рассматривают местное сообщество как субъектную социальную систему, организующую социально-культурное пространство. П. Сорокин анализирует его структурно-функциональное взаимодействие, которое приводит к образованию коллективного единства совокупности взаимодействующих людей [1]. Т. Парсонс подчеркивает системность общности (сообщества), считая, что «общность – это объединение действующих лиц, обладающих определенным территориальным пространством как основой для осуществления большей части их повседневной деятельности» [2]. Современные российские социологи Е. Г. Анимица, Т. И. Заславская соотносят развитие местных сообществ с процессом формирования в России гражданского общества [3; 4].

Теоретические разработки формирования и трансформации местных сообществ (community), особенностей коммуникаций в системе общественных отношений социума в работах Б. Мерсера, Ф. Тённиса, Ф. Фукуямы, Э. Гидденса позволяют нам рассматривать данный объект исследования как социокультурную среду процессов управления в муниципальных образованиях [5].

При системном подходе местное сообщество рассматривается как сложная система, состоящая из элементов и подсистем, связанных между собой. Чем более устойчивы отношения, тем более организована система, образованная этими отношениями, считает К. А. Антипьев [6].

Местное сообщество состоит из социальных групп и индивидов, объединенных социальными, экономическими, политическими и духовными отношениями. Это обосновано тем, что оно интегрировано в местную экономику, избирает местную власть и

взаимодействует с ней, имеет представления (хотя зачастую фрагментарные) об историческом прошлом территории и т. д. Городское местное сообщество можно считать не просто системой, а сложно организованной системой, представляющей собой некое целое, не равное простому сложению всех горожан, которое пронизывает многообразные социальные и иные процессы.

При этом следует учитывать, что каждая из подсистем обладает относительной самостоятельностью, внутренней структурой и т. д. С одной стороны, местное сообщество формирует местную власть или участвует в ее формировании, с другой стороны, местная власть сама регулирует деятельность местного сообщества. Также на местное сообщество влияет множество факторов, причем не только социальных. Например, миграция часто «вымывает» из местного сообщества людей с лидерским потенциалом, которые были бы полезными для своей территории, делает местное сообщество более аморфным и размытым.

Таким образом, местное сообщество рассматривается в социально-политическом дискурсе, во-первых, как форма гражданского общества, основа для территориальной самоорганизации и самоуправления граждан, во-вторых, как субъект социального управления муниципального пространства. Таким образом, можно сделать вывод, что местное сообщество – это объединенная территорией постоянного или преимущественного проживания, открытая социальная система, способная как субъект управления к самосохранению и развитию, улучшению качества жизни человека как первичного звена системы.

Термин «местное сообщество» не имеет законодательного обоснования, чаще применяется понятие «муниципальное образование», характеризующее прежде всего принцип расселения населения без учета сформированности его как субъекта управления и элемента гражданского общества. Последние два аспекта более присущи понятию «местное сообщество».

Экономические предпосылки управления развитием, такие как развитие системы бюджетирования, ориентированного на результат, анализ эффективности расходования средств в бюджете, рассматриваемые Э. В. Припадчевой, в значительной степени влияют на характеристики субъектности и зрелости местного сообщества [7]. Кроме того, возникают новые формы и технологии муниципального управления [8].

Важным фактором, нормативно обосновывающим управление развитием местного сообщества в Курской области, является Закон № 15-ЗКО «О программе социально-экономического развития Курской области на 2011–2015 годы» от 14.08.2012 г. [9] Стратегическое развитие объектов управления для создания условий повышения уровня жизни граждан на основе устойчивого развития экономики Курской области, решения ключевых социально-экономических проблем, создания благоприятной конкурентной среды для развития предпринимательства, развития производственного, трудового и интеллектуального потенциала области является целью такого управления.

Несмотря на постоянное развитие законодательной базы, накопление богатого практического опыта, местное самоуправление по-прежнему скорее близко к местному административному управлению, чем к институту народовластия, низовой демократии. Имеются местная власть, нормативно-правовые акты, муниципальная собственность и местный бюджет, но институциональная база местного самоуправления еще слаба и аморфна. Без сформированных и действующих структур и механизмов, построенных на общественной активности жителей, местное самоуправление назвать полноценным нельзя. Кроме того, часты случаи, когда интересы местных сообществ существенно расходятся с интересами муниципальной власти, порождая конфликты.

Исходя из этого необходимо осмысление местного сообщества в различных аспектах его существования и взаимодействия с муниципальной властью.

Активность местного сообщества определяется взаимодействием граждан и органов территориального общественного самоуправления как субъектов управления, непосредственно решающих вопросы повышения качества жизни. Степень участия населения в решении вопросов местного управления рассматривается как показатель зрелости местного сообщества.

Однако российская практика показывает, что население традиционно равнодушно к властным процессам (примером может служить участие в выборах в сентябре 2014 г.), деятельности органов местной власти. Нельзя объяснить низкую явку на местные выборы только усталостью граждан от них. Для российских избирателей уже давно выборы различного уровня обладают неодинаковой значимостью, самая высокая явка на федеральные выборы – думские и президентские. Хуже явка на выборы в региональные законодательные органы, а последнее место устойчиво удерживают муниципальные выборы.

Рассмотрим данные явки на муниципальные выборы глав муниципальных образований и представительных органов местного самоуправления в единые дни голосований (табл. 1).

Таблица 1

Явка избирателей на муниципальные выборы в Курской области [10]

Дата муниципальных выборов	*Средняя явка избирателей (%)*
1 марта 2009 г.	38,43
14 октября 2012 г.	33,56
10 марта 2013 г.	19,21
14 сентября 2014 г.	38,97

Цифра явки на последние выборы 2014 г. несколько выше, чем в предыдущие годы, что объяснимо повышением интереса избирателей в связи с проходившими одновременно выборами губернатора и депутатов Областной думы.

Муниципальная власть в России не воспринимается абсолютным большинством граждан как власть, которая принимает значимые и принципиальные для многих граждан решения, потому ценность таких выборов для избирателей является невысокой.

Основными причинами противоречия взаимодействия органов власти и местных сообществ являются баланс интересов (А. Г. Здравомыслов, П. Штомпка и др.) и отсутствие доверия (Г. Кертман и др.) между факторами социального управления [11]. Важно учитывать и социокультурные условия постсоветской реальности, в которых исторически были сформированы социальные отношения гражданской пассивности, ожидание государственного вмешательства.

Качество жизни также существенно влияет на рост или снижение субъектности местного сообщества муниципальных образований. Исследования показывают, что на практике органы МСУ не имеют реальных возможностей оказывать существенное влияние на повышение качества жизни граждан, а эффективность их деятельности связана скорее с совершенствованием распределительных функций местного бюджета [12].

На формирование местных сообществ, безусловно, влияет и качество исполнения властных функций, прежде всего патернализм представителей органов власти по отношению к населению, дистанцирование от него и закрытость деятельности, что, в свою очередь, вызывает ответную реакцию граждан. Согласно исследованиям, основными причинами низкой активности респонденты называют непрозрачность власти, отсутствие реальной ответственности и попыток диалога с населением у ее представителей.

Готовность граждан к участию в жизнедеятельности местного сообщества в 2013 г. анализировал Всероссийский Совет местного самоуправления в ходе своего исследования, проведенного как массовый опрос (2000 респондентов в 8 субъектах РФ), экспертного опроса 100 активистов местного самоуправления и 15 фокус-групп в 5 регионах. Согласно результатам, только четверть граждан участвует в различных общественных процессах, кроме выборного (в массовых опросах – 12,7%; в сходах граждан – 11,6%; в работе общественных организаций – 7,7%; в решении проблем ЖКХ и благоустройстве территории – 9,1%) [13].

Своё участие в решении местных проблем считает важным только третья часть респондентов. Как малоэффективные и формальные отмечаются следующие формы взаимодействия власти и населения: публичные слушания и сходы граждан. Качество и эффективность местной власти 60% опрошенных оценивают как низкие, 44% говорят о снижении доверия к ней за последний год.

Согласно результатам исследования Всероссийского Совета местного самоуправления, в экономически более благополучных регионах страны виды и формы социальной активности более развиты. Развитие предпринимательства также является фактором повышения активности населения и развития местного сообщества.

Основой для отечественных механизмов социального развития в современном муниципальном управлении является система социальных ожиданий населения регионов по улучшению качества жизни, решению актуальных проблем оценки социальной эффективности управления местным сообществом, поиску путей оптимизации управления территориями.

Развитие общественной (гражданской) активности на уровне местного самоуправления характеризуется противоречивыми тенденциями. С одной стороны, имеет место пассивность основной массы местного сообщества по отношению к местным проблемам, событиям, местной политике. С другой стороны, происходит активизация части сообщества в отношении проблем, непосредственно касающихся повседневной жизни, ее уровня, привычного уклада. Наблюдается рост конфликтных ситуаций между местным сообществом, его активной частью, и муниципальной властью.

Ниже представлен анализ проблем местного сообщества Курской области, проведенный в феврале 2015 г. в 5 городских муниципальных образованиях (n = 334), выборка пропорциональная на основе демографической статистики.

Таблица 2

Проблемы развития муниципальных образований Курской области (2015 г.)

Важность (ранг)	***Наименование проблемы***	***Важность (%)***
I	Стабильность экономики	22,3
II	Неэффективная деятельность ЖКХ	14,9
III	Недостаточность социальных гарантий или бюрократические проблемы их обеспечения	14,2
IV	Оздоровление экологической ситуации	8,2
V	Обеспечение прав граждан при получении образования и услуг здравоохранения	7,4

Анализ полученных в ходе исследования данных свидетельствует, что в структуре социальных ожиданий населения от деятельности власти занимают приоритетное место и наиболее остро воспринимаются населением проблемы экономического развития, оказания услуг в сфере ЖКХ, предоставления льгот и пособий социального характера.

В ходе исследования было также выяснено, что пассивность органов местного самоуправления в решении местных проблем, сдерживание инициатив граждан, ожидание решений от региональной и федеральной власти, культивация иждивенчества среди населения также препятствуют развитию муниципального сообщества.

Возможность участвовать в формировании власти на местном уровне, влиять на нее с целью улучшения качества жизни на территории своего проживания более понятна гражданам. Все сильнее осознается факт, что государство не может, да и не будет решать все проблемы граждан, будет продолжать «сбрасывать» с себя многие социальные обязательства. В таких условиях сами граждане будут вынуждены наращивать солидарность, самоорганизацию с целью ответственного решения актуальных жизненных проблем. Однако для этого требуется не только осознание социальной солидарности, но и формирование местных сообществ как активных субъектов местного самоуправления (МСУ). При всей значимости правовых основ никакие нормативные акты, волевые административные решения не способны из жителей сформировать местное сообщество, а вместе с ним и развитое местное самоуправление.

Недооценка властью социальной основы местного самоуправления, слабое внимание к диалогу и сотрудничеству с местным сообществом существенным образом снижают эффективность местного самоуправления, сводят его к местному управлению или к местному «исполнению».

В условиях демократического государства именно местные сообщества являются основой гражданского общества и социальным ресурсом, на который опираются демократические институты. Всё больше ученых-социологов утверждают, что современное общество является сетевой структурой, поддерживающей направленность глобальных процессов.

Таким образом, мы приходим к выводу, что формирование местного сообщества – процесс достаточно сложный и длительный. В идеале процесс должен идти изнутри местного сообщества, но это не исключает воздействия извне, со стороны государства, местных органов власти и иных заинтересованных субъектов.

Следует согласиться с утверждением, содержащимся в ежегодном докладе Общественной палаты РФ за 2012 г.: «Многие формы участия граждан в решении вопросов местного значения, определенные Федеральным законом от 6 октября 2003 г. (ред. от 3 декабря 2012 г.) № 131-ФЗ “Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации”, практически не используются, реальное обсуждение проблем и народное волеизъявление подменяются их имитацией» [14].

Местное сообщество в формировании власти не играет важной роли, а становится объектом предвыборных манипуляций. Низкая явка на муниципальные выборы и довыборы поднимает вопрос о легитимности избранных органов и должностных лиц, так как сложно говорить о ней, когда победитель выборов получает вожделенный пост, заручившись поддержкой лишь менее чем четверти избирателей, включенных в списки. Образ власти в глазах местного сообщества не позволяет ей получить широкую поддержку населения, власть сталкивается с заведомым скептицизмом граждан по отношению к любому своему начинанию. Граждане начинают искать в любом проекте власти скрытые механизмы ее обогащения, а в любых ее высказываниях – скрытые негативные мотивы и действия.

Анализ научной литературы и современной практики показывает, что для формирования эффективного, действующего местного сообщества требуется следующее:

– у жителей должны сложиться и поддерживаться общие интересы по наиболее актуальным местным проблемам;

– интересы должны быть не только осознаны, но и подкреплены готовностью их реально реализовывать;

– формы и методы их реализации должны быть реальными;

– должно быть наличие коллективной воли к самостоятельному и ответственному решению проблем, возникающих перед сообществом;

– юридическая и экономическая независимость друг от друга должна позволять людям принимать решения свободно и самостоятельно.

Специфика формирования местного сообщества, факторы воздействия определяют существование и развитие местного сообщества.

Местное сообщество выступает в качестве самоуправляемой системы посредством различных технологий участия в принятии управленческих решений на муниципальном уровне и через представительные органы местного самоуправления. Управленческая деятельность местного сообщества формируется как под воздействием государственных структур, так и самостоятельно для решения местных проблем, а также обеспечения перспективного развития местного сообщества.

Ссылки на источники

1. Сорокин П. А. Система социологии. – М.: Москва, 1993. – Т. 1. – С. 215.
2. Парсонс Т. Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / под ред. Г. В. Осипова. – М.: Москва, 1972. – С. 71.
3. Анимица Е. Г. Основы местного самоуправления. – М., 2000. – 415 с.
4. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция. – М.: Дело, 2002. – 567 с.
5. Mercer B. The American Community. – N. Y., 1957; Теннис Ф. Общность и общество: основные понятия чистой социологии. – СПб., 2002; Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. – М.: Юрайт, 2006; Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации. – 2-е изд. – М.: Академический Проспект, 2005.
6. Антипьев К. А. Местные сообщества как основа местного самоуправления: монография. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – С. 42–44.
7. Припадчева И. В. Методика анализа приоритетности подходов к изучению социально-экономического развития региона // Auditorium. – 2014. – № 2 (2). – С. 74–77.
8. Андрианов А. Ю. Аутсорсинг как технология муниципальных социальных функций // Концепт. – 2015. – Современные научные исследования. Выпуск 3. – URL: http://e-koncept.ru/2015/85175.htm.
9. Закон № 15-ЗКО «О программе социально-экономического развития Курской области на 2011–2015 годы» от 14.08.2012 года. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
10. Материалы деятельности Избирательной комиссии Курской области. – URL: www.kursk.vybory.izbirkom.ru/ik
11. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1996; Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. – М., 2005; Кертман Г. Межличностное доверие в России // Социальная реальность. – 2006. – № 4.
12. Пясецкая Е. Н. Развитие взаимодействия власти и населения в социосистеме города // Казанская наука. – 2014. – № 5(71). – С. 333–336.
13. Условия повышения социальной активности граждан в решении местных проблем. Аналитический отчет Всероссийского Совета местного самоуправления – 2013. – URL: http://www.vsmsinfo.ru/proekty-i-rogrammy/interesnye-proekty/2722-usloviya-povysheniya-sotsialnoj-aktivnosti-grazhdan-v-reshenii-mestnykh-problem
14. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2012 год / Общественная палата РФ. – URL: https://www.oprf.ru/files/doklad_grazdanskoe _obshestvo.pdf

Elena Pyasetskaya,
Candidate of Social Sciences, Associate Professor at the chair of Management and State and Municipal Government, Kursk State University, Kursk
rjahovska@mail.ru

The local community and municipal governance: transformation of the interaction

Abstract. The paper considers the local community as the basis for territorial self-organization and self-government of citizens and an agent of social control of municipal space. At the level of municipal self-government in the Russian regions the development of civic engagement is characterized by two contradictory trends. The degree of popular participation in matters of local governance is seen as an indicator of maturity of the local community.

Keywords: local community, municipal government, public activity of population.

References

1. Sorokin, P. A. (1993) *Sistema sociologii,* Moskva, Moscow, t. 1, p. 215 (in Russian).
2. Parsons, T. (1972) *Amerikanskaja sociologija. Perspektivy, problemy, metody*, Moskva, Moscow, p. 71.
3. Animica, E. G. (2000) *Osnovy mestnogo samoupravlenija*, Moscow, 415 p. (in Russian).
4. Zaslavskaja, T. I. (2002) *Societal'naja transformacija rossijskogo obshhestva: dejatel'-nostno-strukturnaja koncepcija*, Delo, Moscow, 567 p. (in Russian).
5. Mercer, B. (1957) *The American Community*. N. Y.; Tennis, F. (2002) *Obshhnost' i obshhestvo: osnovnye ponjatija chistoj sociologii*, St. Petersburg; Fukujama, F. (2006) *Doverie: social'nye dobrodeteli i put' k procvetaniju.* Jurajt, Moscow; Giddens, Je. (2005) *Ustroenie obshhestva: Ocherk teorii strukturacii*, 2-e izd, Akademicheskij Prospekt, Moscow (in Russian).
6. Antip'ev, K. A. (2013) *Mestnye soobshhestva kak osnova mestnogo samoupravlenija: monogr*afija, Izd-vo Perm. nac. issled. politehn. un-ta, Perm', pp. 42–44 (in Russian).
7. Pripadcheva, I. V. (2014) "Metodika analiza prioritetnosti podhodov k izucheniju soci-al'no-jekonomicheskogo razvitija regiona", *Auditorium*, № 2 (2), pp. 74–77 (in Russian).
8. Andrianov, A. Ju. (2015) "Autsorsing kak tehnologija municipal'nyh social'nyh funkcij", *Koncept*, Sovremennye nauchnye issledovanija. Vypusk 3. Available at: http://e-koncept.ru/2015/85175.htm (in Russian).
9. *Zakon № 15-ZKO "O programme social'no-jekonomicheskogo razvitija Kurskoj oblasti na 2011–2015 gody" ot 14.08.2012 goda.* Dostup iz sprav.-pravovoj si-stemy "Konsul'tant Pljus" (in Russian).
10. *Materialy dejatel'nosti Izbiratel'noj komissii Kurskoj oblasti*. Available at: www.kursk.vybory.izbirkom.ru/ik
11. Zdravomyslov, A. G. (1996) *Potrebnosti. Interesy. Cennosti*, Moscow; Shtompka, P. (2005) *Sociologija. Analiz sovremennogo obshhestva*, Moscow; Kertman, G. (2006) "Mezhlichnostnoe doverie v Rossii", *Social'naja real'nost'*, № 4 (in Russian).
12. Pjaseckaja, E. N. (2014) "Razvitie vzaimodejstvija vlasti i naselenija v sociosisteme goroda", *Kazanskaja nauka*, № 5(71), pp. 333–336 (in Russian).
13. *Uslovija povyshenija social'noj aktivnosti grazhdan v reshenii mestnyh problem. Analiticheskij otchet Vserossijskogo Soveta mestnogo samoupravlenija – 2013*. Available at: http://www.vsmsinfo.ru/proekty-i-rogrammy/interesnye-proekty/2722-usloviya-povysheniya-sotsialnoj-aktivnosti-grazhdan-v-reshenii-mestnykh-problem (in Russian).
14. *Doklad o sostojanii grazhdanskogo obshhestva v Rossijskoj Federacii za 2012 god* / Obshhestvennaja palata RF. Available at: https://www.oprf.ru/files/doklad_grazdanskoe _obshestvo.pdf (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	10.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	13.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	13.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Пясецкая Е. Н., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Камнев Р. В. Специально-подготовительные упражнения, применяемые во время обучения броскам курсантов (слушателей) образовательных организаций МВД России // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15312. – 0,3 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15312.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15312 **УДК 378.147**

Камнев Роман Викторович,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки ФГКОУ ВПО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград
taekvondoroman@mail.ru

Специально-подготовительные упражнения, применяемые во время обучения броскам курсантов (слушателей) образовательных организаций МВД России

Аннотация. *В представленной статье рассмотрены вопросы, связанные с использованием специально-подготовительных упражнений на практических занятиях по физической подготовке с курсантами (слушателями) образовательных организаций системы МВД России по теме «Обучение броскам». Методической базой научной работы служат теоретические основы построения тренировочных занятий по различным видам борьбы.*
Ключевые слова: *специально-подготовительные упражнения, подготовительная часть практического занятия, физическая подготовка, обучение броскам, курсанты и слушатели, образовательные организации МВД России.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

В теории и практике физической культуры и спорта принято разделять физические упражнения на четыре группы: общеподготовительные, вспомогательные, специально-подготовительные и соревновательные.

В представленной статье мы рассмотрим специально-подготовительные упражнения, которые применяются на практических занятиях по физической подготовке в образовательных организациях МВД России во время обучения броскам и способствуют максимальному развитию навыка применения изученных двигательных действий на практике.

Специально-подготовительные упражнения – это средства, включающие элементы, близкие по структуре выполнения с изучаемыми двигательными действиями, а также действия, приближенные к ним по форме, содержанию, по характеру проявляемых качеств и деятельности функциональных систем организма. Г. С. Туманян выделяет три основные группы специально-подготовительных упражнений: координационные, кондиционные и сопряженные [1].

К координационным специально-подготовительным упражнениям относятся двигательные действия, служащие для расширения двигательного опыта, совершенствования координации, они делятся на две подгруппы:

– регламентированные (упражнения в самостраховке при падениях, упражнения в страховке партнера при бросках, упражнения в положении на мосту, акробатические прыжки и парные упражнения, имитационные и подводящие упражнения без партнера, подводящие упражнения с партнером для сложнокоординационных упражнений, тренажерные упражнения с обычными и измерительными манекенами);
– ситуационные (игры-задания, формирующие профессионально значимые навыки).

К кондиционным специально-подготовительным упражнениям относятся двигательные действия, направленные на повышение уровня специальной физической подготовки.

Сопряженные специально-подготовительные упражнения призваны решать две задачи: повышение координированности и достижение высоких кондиций в конкретном движении (упражнения, повышающие мощность выполнения отдельных технико-тактических действий, или комплексы упражнений различной продолжительности, интенсивности, совершенствующие механизмы энергообеспечения организма).

Занятие по физической подготовке в ОВД России как основная форма процесса обучения должно иметь конкретные и четкие педагогические задачи. Задачи занятия определяют его главную направленность, т. е. содержание, тип, структуру, методы и организацию занятия.

Задачи формируются с учетом возраста и подготовленности курсантов и слушателей, особенностей места занятий, в соответствии с содержанием программного материала, этапов обучения и воспитания физических, моральных и волевых качеств. Учитывается также содержание предыдущих занятий.

Рассматриваемые нами специально-подготовительные упражнения входят в состав подготовительной части занятия, направлены на достижение оптимальной оперативной подготовки организма курсантов и слушателей к деятельности в основной его части. Существенными факторами, определяющими содержание и параметры подготовительной части, являются функциональное состояние занимающихся, необходимая величина и направленность ее изменения.

В подготовительной части осуществляются организация занимающихся, их психологический настрой на сознательное и активное выполнение упражнений, функциональная подготовка организма к более высоким нагрузкам основной части. Подготовительная часть может носить вспомогательный характер и решать образовательные задачи. Продолжительность подготовительной части 15–25 мин.

Перед выполнением специально-подготовительных упражнений следует выполнять специальную разминку, включающую специально-подготовительные упражнения, обеспечивающие профилированное врабатывание организма в предстоящую деятельность. Эффективность специальной разминки определяется оперативной готовностью занимающихся к результативному выполнению следующих за ней основных упражнений. Развернутая и глубоко избирательная разминка необходима, если основная часть начинается выполнением высокоинтенсивных и координационно-сложных физических упражнений, к которым относятся броски и борьба в партере.

Содержание раздела специальной физической разминки разрабатывается в соответствии с задачами основной части занятия. Таким образом, если тема занятия «Обучение броскам», то специальная разминка направлена на «разогревание» групп мышц, которые будут выполнять наибольшую работу в основной части занятия и максимально подвержены травмирующему воздействию (мышцы – разгибатели туловища, дельтовидные мышцы, бицепс руки, поясничный и шейный отделы позвоночника, плечевой, коленный и лучезапястный суставы, ахиллесово сухожилие).

Для снижения риска получения травмы во время выполнения бросков и падения на маты необходимо выполнять упражнения на развитие гибкости:

1) Наклоны вперед одновременно с партнером удерживая руки на его плечах.
2) Выполнение гимнастического мостика из исходного положения лежа на спине.
3) Выполнение гимнастического мостика из исходного положения стоя у стены, при выполнении прогиба руки опускаются по стене.
4) Наклоны вперед стоя спина к спине с партнером, руки сцеплены под локтевыми суставами.
5) Выполнение поворотов из исходного положения сидя на полу, ноги выпрямлены, руки в сторону, во время выполнения поворотов партнер упирается бедром в спину и, захватив руку, увеличивает амплитуду поворота.

6) Выполнение гимнастического мостика со страховкой партнера за руку.

7) Наклоны в стороны стоя спиной к партнеру, руки удерживают локтевой сустав.

Для увеличения двигательного потенциала целесообразно применять следующие виды кувырков:

1) Обычные кувырки вперед и назад.

2) Кувырки вперед с прямыми ногами, более простой формой этого упражнения является кувырок вперед без сгибания ног в коленном суставе из положения ноги врозь, после чего можно приступить к выполнению кувырка вперед из исходного положения ноги вместе.

3) Кувырки назад с прямыми ногами.

4) Кувырки с захватом стоп скрещенных ног. Перед выполнением упражнения в положении сидя на корточках ноги скрещены, обхватить руками стопы снаружи, после чего выпрямить ноги наклонившись вперед, не распуская захвата выполнить кувырок вперед.

5) Кувырки с набивным мячом из положения присед, мяч зажат между ногами.

6) Кувырки вперед с выходом на одну ногу.

7) Кувырки назад с захватом скрещенных ног. Выполняется из положения присед, ноги скрещены, выполнив захват стопы снаружи, перевернуться в исходное положение через спину.

8) Кувырки вперед с партнером. Для этого оба участника захватывают друг друга за голени и последовательно выполняют кувырки вперед через лежащего партнера.

9) Кувырки назад с партнером [2].

Для подготовки занимающихся к выполнению большого количества бросков в основной части занятия необходимо выполнять различные виды самостраховок (все элементы расположены по принципу «от простого к сложному») [3]:

1) Самостраховка при падении на спину; данный способ необходимо начинать с изучения конечного положения, лежа на спине руками обхватить себя за колени, прижимая голову подбородком к груди, это положение необходимо принять после переката назад (нахождение в завершающей позиции 5–10 сек). Конечное положение можно принимать после команды педагогического работника из положения лежа на спине, руки вдоль туловища, быстро обхватив руками согнутые ноги в области голени, зафиксироваться на 5–10 сек, после чего выполнить 6–8 перекатов назад вперед по спине, каждый раз при перекате назад выполнять хлопок руками по матам. Следующий этап – перекат на спину из положения полного приседа. Усложнение задания происходит за счет изменения исходного положения, для чего применяется полуприсед и перекатывание с прямых ног [4].

2) Самостраховка – падение вперед с опорой на руки. Начинать разучивание данного элемента необходимо с переката вперед с опорой на руки из положения стоя на коленях, усложняя выполнение за счет изменения исходных положений (ноги шире плеч, ноги вместе).

3) Самостраховка при падении на бок с прыжка, перед выполнением этого вида страховок необходимо повторить падения на бок из приседа и стойки.

4) Самостраховка при падении на спину через лежащего партнера.

5) Самостраховка при падении назад с поворотом и опорой на руки.

Использование в подготовительной части занятия специально-подготовительных упражнений позволяет добиться лучшей эффективности работы в основной части урока, так как с помощью таких упражнений, не требующих больших энергетических затрат, организм занимающихся подготавливается и в основной части с самого начала выполняет работу эффективно и экономно. Одним из главных качеств, необ-

ходимых для успешного обучения броскам, а в дальнейшем и их применения в профессионально-служебной деятельности, является высокий уровень координационных качеств [5]. Для их развития в подготовительной части занятия необходимо выполнять следующие упражнения:

1) Ходьба по линии с изменением направления движения.
2) Бег по линии с поворотами.
3) Стоя на одной ноге выполнение, без опорной ноги, маховых движений вперед-назад или в стороны.
4) Прыжки вверх с разворотом на 180 и 360 градусов после выполнения кувырка.
5) Стоя на носках с закрытыми глазами удерживать вытянутые руки перед собой не менее 20 сек.
6) Кувырок вперед с выходом на одну ногу и выполнение гимнастического упражнения «ласточка», удерживаться в этом положении 10–15 сек.

Таким образом, из вышеуказанного следует, что продолжительность подготовительной части занятия должна обеспечить полное врабатывание всех необходимых функций организма применительно к специфике конкретного занятия. Интенсивность работы должна быть такой, чтобы обеспечить наиболее быстрое преодоление фазы врабатывания. Необходимая степень разогрева достигается к тому времени, когда начинается потоотделение. В специальной части разминки должны преобладать упражнения, схожие с теми, которые планируется выполнять в основной части занятия, но с меньшей интенсивностью.

Быстрота захвата за одежду или конечности противника увеличивает вероятность проведения броска, приводит к снижению его двигательной активности. Для повышения точности и силы захвата можно применять следующие упражнения и задания:

1) Используя маленький резиновый мяч, выполнять быстрое и медленное его сжатие, при появлении первых признаков утомления мышц выполнить фиксацию захвата на 30–60 сек.
2) Перетягивание пояса, при этом пояс обматывать вокруг кисти запрещается, в упражнении принимают участие двое занимающихся.
3) Выполнение задания в парах. Первый участник делает движения руками в различных плоскостях, задача второго участника – поймать одну из рук партнера.
4) Выполнение захвата при сопротивлении партнера. Задача одного из занимающихся – провести захват за одежду (туловище или конечности) партнера, задача второго участника заключается в приложении максимальных усилий для воспрепятствования действий атакующего. Как только атакующему удалось взять стабильный захват, занимающиеся меняются ролями.

К числу специально-подготовительных упражнений также можно отнести имитационное выполнение бросков без партнера. Имитации бросков можно выполнять под счет преподавателя или в произвольном воспроизведении за определенное время. Преподаватель может командовать, какой бросок необходимо показать курсантам (слушателям), или поставить задачу выполнять один и тот же бросок в течение отведенного для этого времени.

Качественный бросок характеризуется своевременностью и предельной быстротой «входа в прием», для этого необходимо многократно с различной скоростью выполнять «вход для броска», т. е. двигательные действия, предшествующие непосредственно самому броску (вкручивания, подхваты, зашагивания, зацепы).

Для развития навыка маневрирования во время поединка лучше всего подходят игры, такие, например, как игра «Затяни в круг». Цель игры: преодолевая сопротивление партнера, затянуть его в круг, при этом все участники игры стоят, взявшись за руки за линией круга, начерченного на полу.

Увеличение нагрузки к концу подготовительной части занятия до значительной (частота пульса 160–180 уд/мин) оказывает тренирующее воздействие на организм курсантов (слушателей), готовит их к значительным физическим и психическим нагрузкам в основной части занятия и содействует установлению дисциплины, устойчивого внимания и порядка. Низкая или, наоборот, чрезмерная нагрузка приводит, как правило, к противоположным результатам.

Ссылки на источники

1. Туманян Г. С. Школа мастерства борцов, дзюдоистов и самбистов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 592 с.
2. 100 уроков самбо / под ред. Е. М. Чумакова. – М.: «Физкультура и спорт», 1977. – Издание 2-е, испр. и доп. – 246 с.
3. Овчинников В. А. Профессионально-прикладная физическая культура сотрудников ОВД // Актуальные проблемы профессионально-прикладной физической подготовки силовых структур: материалы межведомственной науч.-практ. конф. / ред. кол.: А. И. Ушенин, С. В. Науменко, Н. Н. Силкин, В. В. Торопов, М. Л. Куликов. – СПб., 2014. – С. 17–20.
4. Овчинников В. А., Галкин В. Н., Плешивцев А. Ю. Профессионально важные физические способности сотрудников органов внутренних дел России // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2013. – № 4 (27). – С. 172–177.
5. Овчинников В. А., Исаев Р. А. Профессионально важные физические качества в служебной деятельности сотрудников ОВД // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2010. – № 4. – С. 138.

Roman Kamnev,
Candidate of Pedagogic Sciences, senior lecturer at the chair of Physical Training, Volgograd Academy of the Russian Internal Affairs Ministry, Volgograd
taekvondoroman@mail.ru

The special preparatory exercises used during training rolls of cadets at educational institutions of Russian Internal Affairs Ministry

Abstract. The paper deals with the issues related to the use of special preparatory exercises in practical classes on physical training with cadets at educational institutions of Russian Internal Affairs Ministry. Methodological base of scientific work is the theoretical basis for building training sessions on different kinds of struggle.

Keywords: special preparatory exercises, preparation of practical exercises, physical training, learning rolls, cadets and students, educational institutions of the Russian Internal Affairs Ministry.

References

1. Tumanjan, G. S. (2006) *Shkola masterstva borcov, dzjudoistov i sambistov: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zaved*, Izd. centr “Akademija”, Moscow, 592 p. (in Russian).
2. Chumakov, E. M. (ed.) (1977) *100 urokov sambo*, “Fizkul'tura i sport”, Moscow, izdanie 2-e, ispr. i dop., 246 p. (in Russian).
3. Ovchinnikov, V. A. (2014) “Professional'no-prikladnaja fizicheskaja kul'tura so-trudnikov OVD”, *Aktual'nye problemy professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki silovyh struktur: materialy mezhvedomstvennoj nauch.-prakt. konf.*, St. Petersburg, pp. 17–20 (in Russian).
4. Ovchinnikov, V. A., Galkin, V. N. & Pleshivcev, A. Ju. (2013) “Professional'no vazh-nye fizicheskie sposobnosti sotrudnikov organov vnutrennih del Rossii”, *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*, № 4 (27), pp. 172–177 (in Russian).
5. Ovchinnikov, V. A. & Isaev, R. A. (2010) “Professional'no vazhnye fizicheskie kachestva v sluzhebnoj dejatel'nosti sotrudnikov OVD”, *Vestnik Volgogradskoj akade-mii MVD Rossii*, № 4, p. 138 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	08.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	11.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	11.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Камнев Р. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Пятилетова Л. В., Тимофеев О. И. Специфика квалификационной письменной работы по философии в современном техническом вузе: общие размышления по вопросу написания эссе // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15313. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15313.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15313 **УДК 37.017.922**

Пятилетова Людмила Владимировна,
кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург

Тимофеев Олег Игоревич,
студент ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург

Специфика квалификационной письменной работы по философии в современном техническом вузе: общие размышления по вопросу написания эссе

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению одной из актуальных форм обучения философии в современном (техническом) вузе – эссе: раскрываются особенности эссе как квалификационной (письменной) работы по вузовскому курсу «Философия» путём обращения к истории рождения эссе в качестве жанра (М. Монтень «Опыты»). Осознание специфики жанровых особенностей эссе позволяет студенту более качественно выполнить данный вид работы, не подменяя его ни «сочинением на заданную тему», ни реферативным исследованием. Особое внимание уделено проблемам «тематизации» и «чистоты формы» эссе.*
Ключевые слова: *философия, эссе, реферат, Мишель Монтень, компетенции, тематизация.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям.*

> Жанр живёт настоящим, но всегда помнит своё прошлое, своё начало.
>
> *М. Бахтин*

> Если принять за доказанный факт, что «блуждающая сущность» эссе – это «не дефект теоретической мысли, а глубинное свойство самого жанра, заставляющее его постоянно перерастать свои собственные жанровые границы»… то его гуманитарная территория трудно обозрима. На ней располагается, говоря пафосно, жанр повышенной интеллектуальности и концептуальности, жанр без границ и возраста. Построенный на сопоставлении опыта других и индивидуального опыта автора…
>
> *Людмила Кайда*

Курс «Философия» (на примере Уральского государственного университета путей сообщения, г. Екатеринбург) представляет собой систематизированное изложение базовых тем философии как учебной дисциплины, задача которой не только ознакомить студента с основной философской проблематикой, но и сформировать у него (с последующим выводом в зону активного использования в профессиональной деятельности) понятийное мышление в области философской рефлексии. В этом качестве философия уже начинает являть себя не как формально-отстранённый предмет, а как настоящее путешествие в области человеческого духа, мышления, «приключения сознания», что выводит студента в поле профессионально сформированного взгляда человека на мир и своё место в нём.

Последовательно движение от темы к теме позволяет заложить основы стратегического мышления; осознанного, ответственного отношения к происходящему в мире, наделённому человеческими смыслами, требующими непрерывной расшифровки и созидания; а также основы рациональных форм познания мира.

Курс оснащён конспектами лекций; материалами для дополнительного изучения учебного материала (видео, учебные тексты и др.), что позволяет актуализировать изучаемые темы, вывести их в пространство повседневной жизни, в режим «повседневной» философской рефлексии, интенсифицировав интеллектуальную жизнь слушателя; заданиями к практическим занятиям; тематическими тестами, позволяющими закрепить, эффективнее освоить понятийный аппарат (современной) философии и др. (Все указанные методические материалы размещены в электронной системе поддержки обучения Blackboard.)

Цель изучения курса «Философия» в современном техническом вузе – формирование у будущих специалистов компетенций, позволяющих осуществлять свою профессиональную деятельность наиболее эффективно, ориентируясь на специфику отрасли.

Одним из современных видов (письменных) квалификационных работ по философии является эссе.

В результате написания и защиты эссе формируются следующие компетенции (на примере требований «ФГОС+» к программам бакалавриата по направлению подготовки «Информационные системы и технологии» [1]):

ОК-1: овладение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь.

ОК-6: умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования.

Эссе является одной из универсально применяемых (как в сфере высшего, так и среднего образования) форм отчётности. В сфере высшего образования эссе по философии только начинает внедряться, а между тем есть многолетний опыт средней школы, который игнорировать никак нельзя.

Так, за последние годы отчётная работа по обществоведению (предмет, напрямую предшествующий изучению философии) видоизменилась: произошёл отказ от эссе, на смену которому небезосновательно пришло мини-сочинение (сочинение-рассуждение с элементами доказательства).

Необходимо понять причины отказа: 1) неумение учащихся излагать мысли («в целом… учителя-обществоведы… признали эссе неудавшимся экспериментом, который не по силам ученику, не писавшему сочинений по литературе, тому, чью способность формулировать мысли не развивали уже с пятого класса» [2]); 2) незнание первоисточников (этот «недостаток» – одна из основных претензий и к мини-сочинению: большинство произведений не читали или не помнят: «То, что читают дети и приводят нам в пример, нам часто попросту не известно. Приходится верить на слово» [3]).

Этот опыт следует основательно осмыслить в первую очередь преподавателям высшей школы с тем, чтобы была «ясность формы» – адекватное понимание специфики эссе как вида квалификационной работы по философии, что (в свою очередь) позволит на вводном занятии по философии, когда (в том числе) обсуждается вопрос итоговых отчётностей, прояснить студентам все существенные моменты процесса

написания эссе (идеальным вариантом будет сопровождение этого вида работы методическими рекомендациями по написанию эссе по философии, где чётко отражены принципиальные моменты и требования по выполнению эссе).

Общие размышления на тему, как устранить недостатки, сразу наталкивается ещё и на вопрос о преемственности форм письменной отчётности по философии в высшей школе: эссе пришло на смену реферату, и в данном случае необходимо (на уровне «автоматизма наблюдений», В. Шаламов) ясно осознать их принципиальное различие и уровень сложности исполнения.

«Пилотные проекты» (например, в УрГУПС) показывают, что студенты в первую очередь путают эссе с жанром «сочинение на свободную тему», где преобладает, зачастую заполняя собой всё пространство эссе, любимая для «массового человека» (Х. Ортега-и-Гассет) «Я-позиция»: «я так считаю», «мне так кажется».

Таким образом, от эссе берётся только форма «изначального жанра эссе». Поэтому с «категории» формы в первую очередь и приходится начинать, размышляя о феномене эссе, ведь эта аберрация небезосновательна.

Здесь необходимо вспомнить об основателе жанра эссе, который сходу задаёт сбивающую с толку «наивного студента» «Я-тональность», – французском философе М. Монтене (день рождения эссе – появление «Опытов», 1580 г.): «Содержание моей книги – я сам», «Это искренняя книга, читатель. Она с самого начала предуведомляет тебя, что я не ставил себе никаких иных целей, кроме семейных и частных. Я нисколько не помышлял ни о твоей пользе, ни о своей славе. Силы мои недостаточны для подобной задачи. Назначение этой книги – доставить своеобразное удовольствие моей родне и друзьям: потеряв меня (а это произойдет в близком будущем), они смогут разыскать в ней кое-какие следы моего характера и моих мыслей и, благодаря этому, восполнить и оживить то представление, которое у них создалось обо мне» [4].

Но вот в чём дело: о нём ли только, о частном семейном круге идёт речь? Вчитываясь глубже в «Опыты» М. Монтеня, можно понять, что автор «лукавит»: содержанием эссе является нечто большее (общее, универсальное, типическое): опыт человеческий переживаний – «Замысел формирует новый жанр: в эссе соединяются мысли и конкретные дела, события и факты, а индивидуальная судьба отражает эпоху. В комментарийном движении мысли возрастает удельный вес каждого конкретного примера. Ничего не говорится просто так, все имеет смысл реальный и исторический. И абсолютно не претендуя на роль пророка, провидца человеческих судеб или философа («Я свободно высказываю свое мнение обо всем, даже о вещах, превосходящих иногда мое понимание и совершенно не относящихся к моему ведению»…), автор отбирает такие факты и так всесторонне их рассматривает, что они сами по себе, казалось бы, единичные приобретают в философском контексте новый обобщенный смысл [5].

Таким образом, в сравнении с рефератом, с которым студенты (во вторую очередь) путают эссе, мы имеем дело с новой – более «свободной» по духу выражения своих мыслей – формой отчётности – эссе, которое именно своей формой может создавать впечатление «вольницы»: неупорядоченного, нарочито произвольного «потока самовыражения». Однако, обращаясь к эссеистике М. Монтеня, отметим: секрет в том, что текст передает естественный процесс думания. При этом важно уловить ход мысли, ее «танец», если можно так сказать, подчиненный какой-то внутренней мелодии. Это не череда речевых объектов, беспорядочно толпящихся в голове автора. Сам Монтень так объясняет происходящее: «Я излагаю свои мысли по мере того, как они у меня появляются; иногда они теснятся гурьбой, иногда возникают по

очереди, одна за другой. Я хочу, чтобы виден был естественный и обычный ход их, во всех зигзагах. Я излагаю их так, как они возникли» [6].

И если технология эссе как жанра на первый взгляд трудноуловима, то технология эссе как отчётной работы (по аналогии с технологией выполнения реферата) достаточно подробно описана в методической литературе (выбор темы, методика подбора литературы, построение эссе, структура аппарата доказательств, требования к фактическим данным и другим источникам, критерии оценки эссе и др.).

Таким образом, эссе, как и реферативная работа, предполагает владение культурой мышления (умение мыслить, грамотно структурируя информацию; аутентичное использование изученных понятий, научный стиль речи; выделение причинно-следственных связей; оттачивание аппарата аргументации и многое другое), нацелено на формирование ОК-1, ОК-6.

Однако, делая небольшое отступление, отметим: на наш взгляд, когда речь заходит об эссе как отчётной форме по философии (и по написанию эссе вообще), в методической литературе наблюдаются «перекосы» в сторону излишней «реферетизации» эссе: выбор научной темы предполагает научный дискурс, поэтому зачастую автоматически происходит «сползание» к форме реферата. Трудноуловимая природа эссе полностью к этому располагает.

Но у пишущего и читающего эссе остаётся «чутьё на форму» – это не рационализируемое знание, знание на уровне «ощущения эссе»: когда читающий эссе «кожей» чувствует неутомимое, живое, пульсирующее в поиске смыслов Я пишущего, пробивающееся в тексте через осмысление (переживание) и многократное переосмысление чужого и личного опыта и знаний. Так генетическая «память» жанра проявляет себя через неизменный формообразующий «тренд» эссе, именно поэтому форма эссе является определяющей как «содержательная форма».

В качестве примера приведём отрывок из эссе (художественного) нашей современницы, абсолютного победителя конкурса «Учитель года России» (2014 г.) учителя биологии Аллы Головенькиной (художественное эссе от философского отличить весьма сложно; в данном случае этот отрывок хорошо передаёт внешнюю «Я форму» эссе): «Мы все бежим, торопимся. И некогда остановиться, посмотреть в глаза тем, ради кого, собственно, я – учитель. Некогда увлечь идеями, творить, выслушать. А они ждут… Недолго, правда. А потом начинают скучать и на уроках, и в школе вообще.

Стоп! Я так не хочу! А как хочу? Хочу, чтобы рамок, в которые волей и неволей мы сами себя загоняем, не стало. Рамки – клетка! А живущему в клетке крылья мешают. Хочу расправить крылья, окунуться в творчество, парить над обыденностью, увлекать за собой учеников! Хочу!» [7]

В качестве иллюстративного текста эссе по философии обратимся к эталонному тексту – отрывку из «Мыслей» Б. Паскаля, Вне всякого сомнения, процедура мотивации студентов (на вводном занятии) по написанию эссе может проходить легко и непринуждённо, если зазвучит живой голос философа-эссеиста (в данном случае студент может заинтересоваться центральной проблематикой философской антропологии: вопросами природы и сущности человека):

«Величие человека.

II

Природу человека можно рассматривать с двух сторон: по отношению к цели его, и тогда он является великим и несравненным, или как смотрит большинство, как судят, например, о натуре лошади или собаки, т. е. хорошо ли она бежит и хорошего ли нрава, тогда человек покажется отвратителен и жалок. Таковы два пути, ведущие к совершенно разным заключениям и служащие поводом к столь жарким спорам философов…

XI

Человек – самая ничтожная былинка в природе, но былинка мыслящая. Не нужно вооружаться всей вселенной, чтобы раздавить её. Для её умерщвления достаточно небольшого испарения, одной капли воды. Но пусть вселенная раздавит его, человек станет ещё выше и благороднее своего убийцы, потому что он сознаёт свою смерть; вселенная же не ведает своего превосходства над человеком.

Таким образом, всё наше достоинство заключается в мысли. Вот чем должны мы возвышаться, а не пространством, продолжительностью, которых нам не наполнить. Будем же стараться хорошо мыслить: вот начало нравственности» [8].

Помимо ложного восприятия формы (как способа организации целого) эссе существует заблуждение и по поводу содержания эссе, тоже косвенно вытекающее из гипертрофированной в массовом сознании «Я-позиции»: содержание эссе редуцируется к генерализации собственного жизненного опыта пишущего, обобщению (более или менее структурированному) личных впечатлений.

Внимательное прочтение «Опытов» позволяет снова и снова уличать автора произведения в «лукавстве» – о себе ли только пишет он, о своём ли только индивидуализированном опыте? «Я заимствую у других то, что повышает ценность моего изложения», «Я заимствую у других то, что не умею выразить столь же хорошо либо по недостаточной выразительности моего языка, либо по слабости моего ума», «Я не веду счёта моим заимствованиям… отбираю и взвешиваю их», «Они все, за очень небольшими исключениями, принадлежат столь выдающимся и древним авторам, что сами говорят за себя», «Я хочу, чтобы они в моем лице поднимали на смех Плутарха или обрушивались на Сенеку», «Я приветствовал бы того, кто сумел бы меня разоблачить, то есть по одной лишь ясности суждения, по красоте или силе выражений сумел бы отличить мои заимствования от моих собственных мыслей»… [9] Другими словами, за «индивидуальным опытом» М. Монтеня на самом деле скрывается исторический духовный опыт человечества: обнаруживаются глубокое знание первоисточников и их скрупулёзный критический анализ. В данном случае, переводя на язык «формальных отчётностей», проделана серьёзная реферативная работа, облечённая в иную форму, рождённую автором «Опытов» (от латинского “exagium” – взвешивание), – форму эссе. Таким образом, здесь латентно содержится реферат: эта работа подразумевается. Но в эссе «сливки» (реферативной) критической работы просвечивают сквозь ткань опыта личных переживаний (от французского “essai” – попытка, проба, очерк).

Так «легкомысленное» определение эссе как небольшого объёма прозаического сочинения/рассуждения со свободной композицией перерастает в понимание эссе как самостоятельного исследования с чётким изложением сути поставленной проблемы, предварительно проведённым анализом с использованием концепций и аналитического инструментария философии, с выводами, отражающими авторскую позицию по поставленной проблеме.

Таким образом, в форме и содержании эссе как отчётной письменной работы по философии полностью отражается природа эссе, всё его неповторимое обаяние. Понимание природы эссе как жанра, на наш взгляд, позволяет студенту лучше осознать специфику эссе, не путать ни с «сочинением на заданную тему», ни с реферативным исследованием. Более того, эссе в силу актуальности формы, позволяющей наиболее «лично» присутствовать в пространстве научного дискурса, даёт возможность студенту наиболее эффективно (и «прагматично») осваивать учебный материал по курсу «Философия», в целом повышая качество и культуру мышления.

Эффект «личного присутствия» (и, как следствие, высокая мотивация при написании эссе) не в последнюю очередь достигается за счёт аутентичного выбора темы,

ведь эссе – это во многом «тематизация» (Э. Гуссерль) себя («способ объективации жизненного мира» [10]) (это касается процессов и создания, и чтения эссе: «Не в Монтене, а во мне самом содержится всё, что я в нём вычитываю!» [11]).

Выбор темы во многом является определяющим. Тема должна «прорастать» из жизненного опыта студента в аспекте остро стоящих насущных жизненных проблем. Здесь мы имеем дело с самыми интимными (философскими) вопросами человеческой души. И форма (философского) эссе является наиболее подходящей для самовыражения души. Эссе содержит все возможности для этого: «и личностный характер подхода к проблеме, и интимность её подачи, и несистематичность, и момент «опыта» [12].

Формулировка темы идентична формулировке (личной) жизненной проблемы («В дискурсе жизнь идентифицируется с порядком «артикуляции», концентрируя свободную практику переживания – в тему. Жизнь порождает темы; дискурс запечатлевает жизнь… всякий дискурс “говорит” столько, сколько позволяет ему заранее выбранная тема» [13]), именно поэтому в данном вопросе студенту требуется помощь специалиста – преподавателя философии.

Ссылки на источники

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии (уровень бакалавриата). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090302.pdf.
2. Сочинение: как, зачем, для кого. – URL: http://lgz.ru/article/-16-6506-22-04-2015/sochinenie-kak-zachem-dlya-kogo/.
3. Там же.
4. Монтень М. Опыты. – URL: http://www.libok.net/writer/14426/kniga/62653/monten_mishel/opyityi/read.
5. Кайда Л. Эссе: стилистический портрет. – URL: http://coollib.com/b/154271/read.
6. Там же.
7. Человек пишущий. Анализ результатов конкурсного задания «Эссе «Я – учитель». – URL: http://www.ug.ru/toy_article/24.
8. Паскаль Б. Мысли. – URL: http://vzms.org/pascal.htm.
9. Монтень М. Указ. соч.
10. Огурцов А. П. Тематизация, выдвижение темы. – URL: http://epistemology_of_science.academic.ru/793/%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.
11. Паскаль Б. Указ. соч.
12. Рубцова Е. В. Эссе // Многообразие жанров философского дискурса: коллективная монография. – Екатеринбург, 2001. – С. 74.
13. Севастеенко А. В. Тематизация философского дискурса в его жанровых метаморфозах: тема любви // Многообразие жанров философского дискурса: коллективная монография. – Екатеринбург, 2001. – С. 131, 125.

Lyudmila Pyatiletova,
Candidate of Philosophy, Assistant Professor at the chair Philosophy and History, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg
Oleg Timofeev,
Student, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg

The specificity of the qualifying written work on philosophy at modern technical higher educational institution: general reflections on the issue of writing an essay

Abstract. The paper is devoted to one of the actual forms of education in modern technical rniversity – essay: the peculiarities of the essay as a qualifying written work on University course «Philosophy» are described in the paper by referring to the history of the essay as a genre (Michel de Montaigne, «Experience»). Awareness of specific genre features of essay allows students to perform this type of work better, replacing it by neither composition, nor the abstract of the study. Special attention is paid to the problems of «theming» and «purity of form» of an essay.

Key words: philosophy, essay, Michel de Montaigne, competence, theming.

References

1. *FGOS VO po napravleniju podgotovki 09.03.02 Informacionnye sistemy i tehnologii (uroven' bakalavriata).* Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090302.pdf (in Russian).
2. *Sochinenie: kak, zachem, dlja kogo*. Available at: http://lgz.ru/article/-16-6506-22-04-2015/sochinenie-kak-zachem-dlya-kogo/ (in Russian).
3. Ibid.
4. Monten', M. *Opyty.* Available at: http://www.libok.net/writer/14426/kniga/62653/monten_mishel/opyityi/read (in Russian).
5. Kajda, L. *Jesse: stilisticheskij portret*. Available at: http://coollib.com/b/154271/read (in Russian).
6. Ibid.
7. *Chelovek pishushhij. Analiz rezul'tatov konkursnogo zadanija "Jesse «Ja – uchitel'".* Available at: http://www.ug.ru/toy_article/24 (in Russian).
8. Paskal', B. *Mysli*. Available at: http://vzms.org/pascal.htm (in Russian).
9. Monten' M. Op. cit.
10. Ogurcov, A. P. *Tematizacija, vydvizhenie temy.* Available at: http://epistemology_of_science.academic.ru/793/%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (in Russian).
11. Paskal', B. Op. cit.
12. Rubcova, E. V. (2001) "Jesse", *Mnogoobrazie zhanrov filosofskogo diskursa: kollektivnaja monografija*, Ekaterinburg, p. 74 (in Russian).
13. Sevasteenko, A. V. (2001) "Tematizacija filosofskogo diskursa v ego zhanrovyh metamorfozah: tema ljubvi", *Mnogoobrazie zhanrov filosofskogo diskursa. Kollektivnaja monografija*, Ekaterinburg, pp. 131, 125 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	17.08.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	19.08.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	19.08.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Пятилетова Л. В., Тимофеев О. И., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Пантелеева В. В., Голубева И. В. Структурный анализ компонентов аутопсихологической компетентности в деятельности педагогов // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15314. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15314.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15314 **УДК 159.9.072.43**

Пантелеева Валерия Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
v-pant@mail.ru

Голубева Ирина Владимировна,
старший преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти
irina.golubeva.71@bk.ru

Структурный анализ компонентов аутопсихологической компетентности в деятельности педагогов

Аннотация. *В статье представлены данные исследования рефлексивной составляющей аутопсихологической компетентности. Приводится описание структуры аутопсихологической компетентности. Эмпирическая часть исследования проведена на выборке педагогов с небольшим стажем работы. Выявлена связь между уровнем рефлексивности как компонентом структуры аутопсихологической компетентности и профессиональной пригодностью, а именно эффективностью деятельности и удовлетворенностью трудом.*
Ключевые слова: *психолого-акмеологические факторы, профессиональная компетентность, аутопсихологическая компетентность, рефлексивность, профессиональная пригодность, удовлетворенность трудом.*
Раздел: *(02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.*

В современных социоэкономических условиях в психологии профессиональной деятельности в качестве актуального направления исследований выступают условия формирования качеств, определяющих конкурентоспособность и психологическое здоровье специалиста: адаптивность, гибкость поведения, ответственность и самостоятельность, умение организовать себя в сложной обстановке профессиональной деятельности, способность опираться на знание своих потенциальных возможностей в процессе постановки и достижения целей, умение находить конструктивные решения, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию своей деятельности.

В связи с вышеобозначенной проблемой особое место в системе психолого-акмеологических факторов уделяется феномену аутопсихологической компетентности, которая рассматривается как система характеристик субъекта, обеспечивающих самоэффективность на основе процессов самопознания, самооценки, самоконтроля и саморегуляции своего поведения в профессиональной деятельности.

Обобщив ряд теоретических и прикладных исследований по интересующей нас тематике (А. А. Деркач, Е. А. Климов, В. Г. Асеев, О. С. Анисимов, С. А. Анисимов, А. С. Гусева, В. Г. Зазыкин, Р. Л. Кричевский, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, И. Н. Семенов, М. Ф. Секач, С. Ю. Степанов, Л. А. Степнова и другие), мы приняли за определение аутопсихологической компетентности совокупность способностей, проявляющихся в профессиональном поведении, а именно в качестве применения своих знаний, умений и навыков по отношению к своей собственной деятельности и к своему состоянию в соответствии с предъявляемыми средой и деятельностью требованиями для ее оптимизации.

В частности, мы разделяем представления об аутопсихологической компетентности как результате проявления совокупности личностных свойств, обеспечивающих процессы самосознания и саморегуляции в целях объективной оценки своих способностей и возможностей в ходе самонаблюдения и рефлексии и способствующих эффективному взаимодействию с окружающей средой при наличии внутреннего локус-контроля; удовлетворяющих потребность человека в саморазвитии (А. А. Деркач, Л. А. Степнова) [1]. Итогом этого процесса становится сформированность субъектных характеристик профессионала, таких как самоотношение, самооценка, саморегулирование, которые приводят к проектированию себя как профессионала [2].

Цель проведенного нами эмпирического исследования – проверка предположения о том, что аутопсихологическая компетентность, имея индивидуальную меру выраженности, является одним из определяющих условий профессиональной пригодности, обнаруживая связь с такими ее показателями, как удовлетворенность трудом (субъективная профпригодность) и эффективность в профессиональной деятельности (объективная профпригодность) [3]. В качестве испытуемых выступили учителя начальных классов ряда образовательных учреждений г. Тольятти общим числом 40 человек, имеющие стаж 3–4 года. В качестве гипотезы также проверялось предположение о том, что в период адаптации к профессиональной деятельности молодых специалистов компоненты аутопсихологической компетентности имеют большое значение для достижения эффективности труда и удовлетворенности своей деятельностью.

По результатам анализа теоретических источников аутопсихологическая компетентность рассматривается нами как интегративное образование, для диагностики ее компонентов использовались методики, отраженные в таблице.

Компоненты аутопсихологической компетентности и методы их диагностики

Компонент аутопсихологической компетентности (АК)	***Методики, использованные для диагностики***
Когнитивно-рефлексивный компонент АК – выступает в двух аспектах: рефлексия содержания собственного сознания, отражающего ход и результаты выполнения субъектом деятельности (ситуативная, ретроспективная и перспективная – в соответствии с функцией по времени), и рефлексия внутреннего мира другого человека в процессе коммуникации	Методика «Опросник уровня рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева (Пантелеева) [4]
Проективный компонент АК – способность планировать деятельность по самопреобразованию	Методика «Опросник уровня рефлексивности», шкала оценки перспективной рефлексивности. Тест «Смысложизненные ориентации» СЖО (Д. А. Леонтьев), шкала «Цель жизни» (осмысленность, направленность, временная перспектива)
Коммуникативный компонент АК – обеспечивает необходимость в осуществлении внутреннего диалога, направленного на изменение и преобразование деятельности	Методика «Опросник уровня рефлексивности», шкала оценки рефлексивности в ходе общения
Конструктивный компонент АК – связан с инициацией внутренних личностных изменений с целью активизации сильных и позитивных сторон личности, а также нивелирования негативных образований и слабых сторон	Тест СЖО, шкалы: «Процесс жизни» (наполненность смыслом и насыщенность); «Локус контроля – Я» (представление о себе как сильной личности). Методика определения локус-контроля (Дж. Роттер)

Компонент аутопсихологической компетентности (АК)	***Методики, использованные для диагностики***
Организаторский компонент АК – обеспечивает способность брать на себя ответственность, инициативу и осуществлять действия по самопознанию, саморазвитию, самокоррекции, самосовершенствованию	Тест СЖО, шкалы: «Цель жизни» (осмысленность, направленность, временная перспектива); «Локус контроля – Я» (представление о себе как сильной личности). Методика определения локус-контроля (Дж. Роттер)
Прогностический компонент АК – обеспечивает коррекцию собственного поведения и предотвращение нерезультативности своих действий и неблагоприятного развития психологических качеств	Методика «Опросник уровня рефлексивности», шкала Перспективная рефлексивность. Тест СЖО, шкалы: «Процесс жизни» (наполненность смыслом и насыщенность как эмоциональные критерии эффективности стратегии); «Результат жизни» (продуктивность и осмысленность прожитой жизни); «Локус контроля – жизнь» (подвластность жизни сознательному контролю)

Выраженность компонентов аутопсихологической компетентности сопоставлялась нами с уровнем профессиональной пригодности, в качестве критериев которого рассмотрены такие ее показатели, как удовлетворенность трудом (субъективный показатель) и успешность в профессиональной деятельности (объективный показатель). Для диагностики последних применялись метод «Экспертная оценка 360 градусов» и методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» (Т. Л. Бадоев), позволяющая выявить различные аспекты удовлетворенности трудом. Для проведения опроса экспертов методом 360 градусов мы использовали следующие критерии: знание в предметной области и методологии преподаваемого предмета; теоретические знания индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов личности; практическое владение приемами эффективного общения; владение управленческими технологиями, выражающимися в умении анализировать ресурсы, планировать, организовывать, корректировать и анализировать полученные результаты; умение планировать, организовывать, проводить и анализировать педагогический эксперимент и умение обобщать свою работу.

Результаты количественного анализа выраженности результатов диагностики компонентов аутопсихологической компетентности отражены на рис. 1.

Из данных, представленных на рис. 1, следует, что самые выраженные различия между испытуемыми с разным уровнем успешности профессиональной деятельности выявлены по показателям уровня рефлексивности, цели в жизни и результату жизни. Это свидетельствует о том, что наиболее значимыми для процесса адаптации и профессионализации молодых специалистов компонентами аутопсихологической компетентности являются рефлексивный компонент, определяющий уровень осознанности самого себя, возможных изменений своей деятельности и того, как профессионал видится другими людьми; прогностический компонент, позволяющий прогнозировать какие-либо изменения или принимать меры профилактического характера, чтобы это не привело в дальнейшем к профессиональным деструкциям; проективный компонент, связанный с вопросами планирования самопреобразующей деятельности.

Проведение корреляционного анализа взаимосвязей между отдельными компонентами аутопсихологической компетентности и показателями профессиональной пригодности молодых специалистов позволило простроить структурограмму, отраженную на рис. 2.

Рис. 1. Усредненный профиль специалиста с высоким и низким уровнями успешности профессиональной деятельности

Анализ коэффициентов корреляции подтвердил первоначальное предположение о наибольшей значимости для достижения высокой эффективности деятельности рефлексивного, проективного и прогностического компонентов. В частности, шкала «Локус контроля – жизнь» (СЖО Л. А. Леонтьева) показала наибольший удельный вес в структурограмме. Закономерность выявлена на фоне высокого уровня рефлексивности, что можно трактовать как присущую более рефлексивным специалистам уверенность в своей способности принимать собственные решения и самостоятельно контролировать ход их реализации, управляя своей жизнью. Полученные нами данные согласуются с результатами других авторов (В. В. Ильина, С. В. Шмачилина-Цибенко, 2015) [5]. Люди с более высокой рефлексивностью, как мы считаем, в значительной степени убеждены в целесообразности сознательного контроля над грядущими событиями и предрасположены планировать будущее. Можно отметить, что реализуемая потребность в рефлексии своих действий и поведения расширяет границы собственных представлений о себе, в конечном итоге приводит к профессиональным изменениям позитивного характера.

Рис. 2. Значимо коррелирующие компоненты аутопсихологической компетентности

Показатели по шкалам методики СЖО «Цели в жизни» и «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» уступают вышеобозначенной шкале «Локус контроля – жизнь» по 1 баллу, в том числе коррелируя с объективными и субъективными показателями эффективности деятельности и уровнем рефлексивности личности.

Корреляция между показателями шкалы «Результативность жизни» и удовлетворенности трудом по методике Т. Л. Бадоева значима на уровне 0,01 (r = 0,38). Осознанность и удовлетворенность результативностью жизни связана с удовлетворенностью трудом по таким ее аспектам, как значимость и престижность профессии, вид трудовой деятельности, возможность повышения квалификации, отношение администрации к труду, отдыху и быту работников, взаимоотношения с коллегами.

Корреляция данных по шкале «Цели в жизни» и методике Т. Л. Бадоева r = 0,32 (значимость на уровне 0,05) проявляется в следующем: чем выше осознанность жизненных целей и планов, тем выше уровень удовлетворенности такими аспектами труда, как значимость профессии, престижность профессии, вид трудовой деятельности, возможность повышения квалификации, взаимоотношения с коллегами, возможность творчества в процессе работы. Имея цель в жизни, которая задает ориентир, придает ей направленность и осмысленность, человек способен планировать свои шаги на пути к достижению цели, просчитывать возможные ошибки. Обобщенный на основании осознания способ саморегуляции, таким образом, выступает как адаптационная стратегия, влияя на тактику поведения, включая комплекс приемов, которые определяют индивидуальный стиль деятельности. Речь в данном случае идет о том, что высокий уровень аутопсихологической компетентности способствует сознательной координации и регуляции деятельности путем интеллектуальной активности специалиста. Кроме того, у человека в этом случае повышается мотивация, направленная на дальнейшее профессиональное и личностное развитие.

Уровень рефлексивности личности оказался связан со всеми шкалами методики СЖО на уровне 0,01. В частности, значительная выраженность рефлексивных способностей связана с наличием в жизни целей, придающих направленность и осмысленность временной перспективе. Рассмотрев взаимные пересечения связей: рефлексивности с внутренним локусом контроля по методике Дж. Роттера, отрицательной зависимости наличия целей в жизни от степени экстернальности локуса контроля, мы сделали вывод о том, что у более рефлексивных людей выбор целей и планирование их достижения подкрепляются принятием на себя личной ответственности за их реализацию.

Немаловажно также и то, что более рефлексивная личность с большей вероятностью воспринимает процесс своей жизни как эмоционально более насыщенный и интересный в силу своей наполненностью смыслом. Об этом свидетельствует наличие связи уровня рефлексивности с показателями по шкале «Процесс жизни», тогда как напрямую результаты по шкале «Процесс жизни» не связаны с удовлетворенностью трудом (r = 0,19). На основании этой закономерности мы сделали вывод о способности рефлексивных процессов повышать удовлетворенность полнотой жизни. Испытуемые с менее выраженной рефлексивностью, как оказалось, менее удовлетворены своей жизнью в настоящем.

Было отмечено также, что молодые специалисты с выраженной рефлексивностью в значительной степени удовлетворены результативностью жизни и своей самореализацией. На основании ретроспективного анализа уже прожитой жизни через оценку ее продуктивности они достигают более осмысленной временной перспективы в будущем.

В нашем исследовании выявлена значимая корреляция результатов по шкале «Локус контроля – жизнь» и показателей удовлетворенности трудом (r = 0,44, значимость на уровне 0,01), следовательно, ответственность за происходящее распространяется на все сферы жизнедеятельности человека и в целом сопровождается общей удовлетворенностью не только в сфере профессиональной деятельности, но и в жизни человека, проявляясь не только на уровне убеждений, но и в реальном поведении.

Интересно, что выраженные показатели шкалы «Локус контроля – Я» также значимо коррелируют с уровнем рефлексивности. Таким образом, рефлексивный компонент аутопсихологической компетентности способствует формированию представлений о себе как о более сильной личности со значительной свободой выбора в принятии жизненных решений, что способствует более уверенному планированию стратегии достижения целей.

Кроме того, как мы считаем, наблюдается взаимодействие отдельных компонентов аутопсихологической компетености между собой. Особое значение рефлексивного компонента заключается в том, что он усиливает конструктивный компонент следующим образом: профессионал получает информацию о своих сильных и слабых сторонах, об особенностях своих эмоциональных переживаний, чертах характера, что и способствует дальнейшему совершенствованию сильных сторон, имеющихся способностей, компенсации слабых сторон своей личности и формированию в себе новых качеств и умений.

Уровень сформированности рефлексивного компонента аутопсихологической компетентности по методике А. В. Карпова – В. В. Пономаревой (Пантелеевой) связан с объективным показателем профессиональной пригодности (успешность профессиональной деятельности). Это может проявляться как способность осознавать, понимать и принимать предъявляемые к профессии требования, одновременно соотнося их с собственными личностными особенностями и возможностями в плане реализации этих требований [6]. В результате внешние требования и внутренние особенности, находясь в сбалансированном соотношении, приводят к успешности при решении профессиональных задач.

Анализ структурограммы значимо коррелирующих компонентов аутопсихологической компетентности подтвердил, что именно рефлексивность в ней является системообразующим свойством, которое не только имеет высокий удельный вес (только на 1–2 балла меньше, чем у ведущих), но и на более высоком уровне коррелирует одновременно с эффективностью труда и удовлетворенностью трудом в таких аспектах, как престижность профессии и ее значимость, вид трудовой деятельности и ее конкретное содержание, возможность профессионального роста и повышения квалификации, взаимоотношения с коллегами.

В целом по итогам исследования можно сделать вывод о рефлексивном компоненте аутопсихологической компетентности как существенном психолого-акмеологическом механизме обеспечения эффективной адаптации молодого специалиста. Роль рефлексивности в построении, структуре аутопсихологической компетентности и ее функционировании заключается в обеспечении интрапсихического механизма самопознания и саморегуляции с последующей организацией взаимодействия с другими людьми и окружающей действительностью.

Полученные данные расширяют научные представления о механизмах возможного формирования изученного нами вида компетентности. Выявленные в исследовании закономерности относительно специфики взаимосвязи отдельных компонентов аутопсихологической компетентности с субъективными и объективными параметрами профессиональной пригодности раскрывают структурные и функциональные аспекты изучаемого психологического явления.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы в практической работе с персоналом в организациях различного типа как для разработки программ психолого-акмеологического сопровождения трудовой деятельности, так и для консультирования в плане построения профессиональной карьеры специалиста.

Ссылки на источники

1. Деркач А. А., Степнова Л. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. – М.: Изд-во РАГС, 2003.
2. Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

4. Пономарева (Пантелеева) В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05. – Ярославль, 2000.
5. Ильина В. В., Шмачилина-Цибенко С. В. Роль рефлексивных процессов и механизмов в преодолении кризиса личности в экстремальных условиях // Концепт. – 2015. – № 05 (май). – URL: http://e-koncept.ru/2015/15130.htm.
6. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: ИП РАН, 2000.

Valeriya Panteleeva,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Teoretical and Practical Psychology, Togliatti State Universiry, Togliatti
v-pant@mail.ru
Irina Golubeva,
Senior lecturer at the chair of Pedagogy and Methodology of Teaching, Togliatti State Universiry, Togliatti
irina.golubeva.71@bk.ru

The structural analysis of the auto-psychological competence components in teacher's activities

Abstract. The paper contains the results of empirical research of the reflexive component of the auto-psychological competence. There is a correlation between high reflexivity, effectiveness of professional activity and job satisfaction in the experimental group of starting teachers. The authors propose to consider the reflexive component of auto-psychological competence as a serious psychological and acmeological mechanism to improve the adaptation of the young specialist. The description of the reflexivity structure and its behavioral indicators are presented in the paper for using in a consultative and psycho-prophylactic work.

Key words: psychological-acmeological factors, professional competence, auto-psychology competence, reflexivity, professional qualifications, job satisfaction.

References

1. Derkach, A. A. & Stepnova, L. A. (2003) *Razvitie autopsihologicheskoj kompetentnosti gosudarstvennyh sluzhashhih,* Izd-vo RAGS, Moscow (in Russian).
2. Rean, A. A. (2000) "Akmeologija lichnosti", *Psihologicheskij zhurnal*, t. 21, № 3 (in Russian).
3. Bodrov, V. A. (2001) *Psihologija professional'noj prigodnosti*, PER SJe, Moscow (in Russian).
4. Ponomareva (Panteleeva), V. V. (2000) *Psihodiagnostika refleksivnosti kak metod social'no-psihologicheskogo issledovanija upravlencheskoj dejatel'nosti*: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01, 19.00.05, Jaroslavl' (in Russian).
5. Il'ina, V. V. & Shmachilina-Cibenko, S. V. (2015) "Rol' refleksivnyh processov i mehanizmov v preodolenii krizisa lichnosti v jekstremal'nyh uslovijah", *Koncept*, № 05 (maj). Available at: http://e-koncept.ru/2015/15130.htm (in Russian).
6. Karpov, A. V. & Ponomareva, V. V. (2000) *Psihologija refleksivnyh mehanizmov upravlenija*. IP RAN, Moscow (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	22.06.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	24.06.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	24.06.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Пантелеева В. В., Голубева И. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Петрова А. С. Актуальные вопросы функционирования института наставничества в органах внутренних дел // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15315. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15315.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15315 **УДК 37.018.46**

Петрова Алла Станиславовна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры кадрового и морально-психологического обеспечения ОВД ФГКОУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Тюмень
Allaveta@yandex.ru

Актуальные вопросы функционирования института наставничества в органах внутренних дел

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос эффективного функционирования института наставничества в органах внутренних дел. Наставничество является важнейшим элементом обучения и воспитания сотрудников (стажеров) органов внутренних дел, направленным на формирование достойного нравственного облика сотрудника, его чувства долга, ответственности за порученное дело, способствующих профессиональному и духовному росту.*
Ключевые слова: *наставник, сознание, сотрудник (стажер), личность, руководитель, органы внутренних дел, государство.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Наставничество – это инвестиция в долгосрочное
развитие организации, в ее «здоровье».
Дэвид Майстер

На современном этапе реформирования правоохранительной системы России значение института наставничества обусловлено задачей коренного улучшения качества отбираемых на службу в полицию профессионально подготовленных кадров, а решение этой задачи требует оптимизации процесса формирования и развития профессиональных знаний и навыков сотрудников (стажеров); их успешной адаптации к условиям осуществления служебной деятельности; содействия в выработке навыков служебного поведения сотрудников (стажеров), соответствующего профессионально-этическим стандартам и правилам, а также реализации мер по ранней профилактике и предупреждению профессиональной деформации личности сотрудников (стажеров) [1].

В органах внутренних дел правовую основу функционирования института наставничества составляют федеральные законы от 07 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции»; от 30 ноября 2011 г. № 342-03 «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений отдельные законодательные акты Российской Федерации»; от 19 июля 2011 г. № 247-ФЗ «О социальных гарантиях сотрудникам органов внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», а также дополняют Положение о наставничестве в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденное приказом МВД России от 24 декабря 2008 г. № 1139, и Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих, одобренный решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г.

В Положении об организации наставничества в органах внутренних дел Российской Федерации определены категории сотрудников (стажеров), над которыми устанавливается наставничество.

К ним относятся лица:

– впервые принятые на службу в органы внутренних дел на должности рядового, младшего и среднего начальствующего состава, а также выпускники образовательных учреждений системы МВД России;

– перемещенные по службе на вышестоящую должность либо на вышестоящую (равнозначную) должность в другую службу, если исполнение новых должностных обязанностей требует дополнительных знаний и практических навыков;

– ранее уволенные из органов (подразделений) и вновь принятые на службу.

Законом № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений отдельные законодательные акты Российской Федерации», пунктами 1–9 статьи 24, установлено, что для гражданина, поступающего на службу в органы внутренних дел, в целях проверки уровня его подготовки и соответствия должности в органах внутренних дел, на замещение которой он претендует, устанавливается испытание на срок от 2 до 6 месяцев. Возможность адаптации стажера к условиям службы в полиции в этот период эффективно реализуется только при функционировании института наставничества, которое определяется как целенаправленная деятельность руководителей и наиболее опытных сотрудников органов внутренних дел по подготовке сотрудников (стажеров) к самостоятельному выполнению служебных обязанностей.

В Большом толковом словаре современного русского языка термин «наставник» раскрывается как учитель, руководитель. Наставник назначается из числа сотрудников структурного подразделения органа (подразделения), в котором проходит службу сотрудник (стажер), имеющих высокие показатели в оперативно-служебной деятельности, обладающих значительным профессиональным и жизненным опытом, проявляющих способности к воспитательной работе и пользующихся авторитетом в коллективе. Для оказания помощи и содействия наставникам и сотрудникам (стажерам) в качестве общественных наставников-консультантов могут привлекаться ветераны органов внутренних дел из числа государственных гражданских служащих, работников, специалистов органа (подразделения), в котором проходит службу сотрудник (стажер).

Далеко не каждый сотрудник органов внутренних дел, выдвинутый коллективом на роль наставника, может сразу справиться со своими обязанностями, однако он должен воспитывать в себе качества, которые помогут ему в работе с сотрудником (стажером). Совершенно очевидно, что наставник, для того чтобы действительно оказывать эффективное влияние на личность, должен сам обладать теми качествами, которые хочет воспитать у сотрудника (стажера) [2]. Без этого воспитание, даже при самой четкой и педагогически правильно продуманной системе воспитательных мероприятий, не будет иметь должного результата, так как личность наставника имеет в воспитании чрезвычайно большое значение.

Став наставником, сотрудник органов внутренних дел заново оценивает свое поведение, свою работу, так как с этого момента он отвечает не только за себя, но и за сотрудника (стажера). Эта ответственность измеряется нравственными критериями и результатами служебной деятельности. Воспитывая сотрудника (стажера), наставник должен обладать не только высоким профессионализмом, но и хорошими организаторскими способностями, знаниями в области обучения, воспитания и психологии.

Основными задачами наставничества можно выделить:

– оптимизацию процесса формирования и развития профессиональных знаний, навыков, умений сотрудника (стажера), в отношении которых осуществляется наставничество;

– оказание помощи в адаптации сотруднику (стажеру) к условиям осуществления служебной деятельности; воспитание профессионально значимых качеств личности сотрудника (стажера), ознакомление с историей и традициями своего подразделения и органов внутренних дел;

– содействие в выработке навыков служебного поведения сотрудника (стажера), соответствующего профессионально-этическим стандартам и правилам;

– формирование активной гражданской и жизненной позиции сотрудника (стажера), развитие ответственного и сознательного отношения к службе;

– изучение с сотрудником (стажером) требований нормативных правовых актов, регламентирующих исполнение должностных обязанностей;

– реализацию мер по ранней профилактике профессиональной деформации личности сотрудника (стажера);

– оказание моральной и психологической поддержки сотруднику (стажеру) в преодолении профессиональных трудностей, возникающих при выполнении служебных обязанностей; развитие у сотрудника (стажера) интереса к служебной деятельности, их закрепление на службе в органах (подразделениях) внутренних дел.

Задачи наставничества реализуются в тесном взаимодействии руководителей органов (подразделений), наставников, сотрудников подразделений по организации воспитательной работы, психологического обеспечения, профессиональной подготовки, представителей общественных формирований и ветеранских организаций.

Наставник должен учитывать, что при обучении и воспитании сотрудника (стажера) необходимо уделять значительное внимание выработке навыков и потребностей в саморазвитии и самообразовании, так как это развивает активность личности, способствует стремлению к овладению специальностью и самосовершенствованию в ней, создает перспективу личностного роста; обучение и воспитание строится в соответствии с принципом личностно ориентированного подхода; при обучении и воспитании сотрудника (стажера) целесообразно использовать передовой опыт наставнической деятельности [3].

Эффективность наставнической деятельности во многом зависит от роли и авторитета наставника. Пользующийся авторитетом наставник, как правило, хороший педагог, который умеет работать с людьми, формирует и развивает у стажеров высоконравственные качества.

Мы понимаем, что авторитет наставника во многом зависит от его личностных качеств, таких как компетентность, профессионализм, дисциплинированность, принципиальность, инициативность; высокая требовательность как к себе, так и к другим; способность быстро устанавливать и поддерживать психологический контакт; умения применять методы стимулирования деятельности и поведения сотрудника (стажера).

Педагогические способности наставника определяются умением слушать и понимать сотрудника (стажера). Для этого необходимо стремиться понять не только то, что говорит сотрудник (стажер), но и то, как он говорит, что стоит за его словами; наставнику также важно владеть навыками профайлинга (составления психологического портрета).

При этом наставник обязан:

– быть грамотным специалистом;

– знать основы законодательства в сфере правоохранительной деятельности и прохождения службы в органах внутренних дел, ведомственных нормативных правовых актов, определяющих права и обязанности сотрудника (стажера) по занимаемой должности;

– уметь планировать работу с сотрудником (стажером);

– изучать личностные качества сотрудника (стажера), его интересы и увлечения, образ жизни и поведение;

– оказывать помощь сотруднику (стажеру) в овладении профессиональными приемами и методами исполнения служебных обязанностей, своевременно выявлять и устранять ошибки в служебной деятельности;

– прививать сотруднику (стажеру) чувство профессиональной гордости, ответственное и добросовестное отношение к службе, уважение к служебным традициям органов внутренних дел и своего подразделения;

– способствовать формированию у сотрудника (стажера) профессиональных и морально-психологических качеств, корректировать его поведение на службе и в быту;

– воспитывать у сотрудника (стажера) дисциплинированность и исполнительность, проявлять требовательность и принципиальность в вопросах соблюдения законности и норм профессиональной этики;

– осуществлять контроль за несением службы сотрудником (стажером), давать ему поручения по изучению необходимых нормативных правовых актов, проверять теоретические знания и их применение в практической деятельности.

Говоря об обязанностях, возложенных на наставника, необходимо сказать, что наставник имеет право:

– знакомиться в установленном порядке с материалами личного дела сотрудника (стажера), иными документами, характеризующими сотрудника (стажера);

– вносить предложения руководителю структурного подразделения, в котором проходит службу сотрудник (стажер), о создании условий для совместного несения службы;

– посещать сотрудника (стажера) по месту жительства для ознакомления с социально-бытовыми условиями его проживания;

– участвовать в аттестации сотрудника (стажера);

– вносить предложения руководителю структурного подразделения, в котором проходит службу сотрудник (стажер), о его поощрении, наложении на него дисциплинарного взыскания, перемещении по службе.

В наставнической деятельности основными направлениями являются: изучение личных качеств сотрудника (стажера), планирование, контроль и оценка результатов наставничества.

Главное условие успешной наставнической деятельности – знание личности сотрудника (стажера). Очень важно для наставника личное дело сотрудника (стажера), которое является источником получения информации о служебной активности сотрудника (стажера), его моральных качествах и психологических данных. При изучении материалов личного дела сотрудника (стажера) наставнику следует обратить внимание на заключение группы психофизиологического обеспечения, в частности на раздел «Психологический портрет», а также на характеристику, в которой первостепенное значение имеют характеризующие сотрудника (стажера) данные. В медицинских документах могут встречаться сведения о перенесенных заболеваниях и физическом развитии. Результаты изучения личных дел фиксируются в «Дневнике наставника», делаются необходимые уточнения, дополнения, а также исходя из полученной информации составляется план индивидуальной работы со стажером.

В наставнической деятельности рекомендуется использовать такие методы изучения личностных качеств сотрудника (стажера), как биографический, ознакомительная беседа, наблюдение, обобщение независимых характеристик, психологическое тестирование, анализ результатов деятельности.

За результатами, полученными по окончании тестирования, наставники обращаются к сотрудникам группы психофизиологического обеспечения, которые должны обеспечить их необходимыми разъяснениями и оказать непосредственную помощь в изучении личности подшефного.

Изучение личности подшефного служит основой для проведения с ним индивидуально-воспитательной работы, выбора наиболее эффективных форм, средств и методов воспитательного воздействия. Рекомендуется комплексное использование указанных методов.

После изучения личного дела стажера, консультации с психологом, проведения ознакомительной беседы наставник заносит результаты в «Дневник наставника» и составляет план работы наставника и совместно с начальником подразделения индивидуальный план подшефного, утверждаемый начальником органа внутренних дел.

Согласно Положению об организации наставничества в органах внутренних дел Российской Федерации (приложение 1) индивидуальный план обучения и воспитания сотрудника (стажера) под руководством наставника включает 8 разделов: раздел 1 «Ознакомление с подразделением, его структурой, задачами, особенностями службы»; раздел 2 «Изучение личности сотрудника (стажера), социально-бытовых условий»; раздел 3 «Организация изучения нормативной правовой базы, функциональных обязанностей и порядка их выполнения»; раздел 4 «Изучение нравственных и профессионально-этических основ службы в органах внутренних дел»; раздел 5 «Изучение особенностей организации и несения службы структурным подразделением»; раздел 6 «Ознакомление с порядком и особенностями ведения служебной документации и соблюдения режима секретности»; раздел 7 «Оказание помощи в адаптации к службе и в коллективе»; раздел 8 «Проверка готовности сотрудника (стажера) к практическому выполнению служебных обязанностей».

По окончании срока наставнической деятельности при оценке результатов работы наставника можно руководствоваться следующими критериями:

– качество выполнения сотрудником (стажером) функциональных обязанностей;
– его дисциплинированность и исполнительность;
– проявление инициативы в работе;
– отношение стажера к выполнению своих функциональных обязанностей;
– отношение служебного коллектива к сотруднику (стажеру);
– особенности отношений с наставником, непосредственным начальником и коллегами по работе;
– преобладающее настроение на службе, работоспособность; активность участия в общественных мероприятиях.

Если оценки по показателям положительны, то можно говорить об успешном завершении наставничества. В случае неудовлетворительных результатов необходимо обеспечить более пристальное внимание к сотруднику (стажеру), проанализировать причины затягивания процесса его профессионального становления и воспитания, осуществить корректировку индивидуального плана и продлить срок наставничества.

Необходимо отметить, что в целях повышения эффективности работы наставников руководители органов внутренних дел, их заместители по кадрам, сотрудники подразделений по работе с личным составом должны:

– организовывать обучение наставников передовым формам и методам воспитания и обучения;
– оказывать наставникам постоянную помощь в обучении и воспитании сотрудников (стажеров);

– создавать наставникам условия для наиболее качественного выполнения ими своих функциональных обязанностей;

– заслушивать отчеты наставников об их деятельности;

– распространять передовой опыт наставников;

– осуществлять контроль организации и проведения наставнической деятельности; анализировать и оценивать результаты наставничества;

– ходатайствовать перед руководством о поощрении наставников, добившихся положительных результатов в наставнической деятельности.

Таким образом, можно сказать, что наставничество – важнейший элемент обучения и воспитания сотрудников (стажеров), направленный на формирование достойного нравственного облика сотрудника органов внутренних дел с высоким сознанием общественного долга, чувством ответственности за порученное дело, способствующий профессиональному и духовному росту.

Ссылки на источники

1. Петрова А. С., Шелепова М. А. Нравственно-правовая деформация сотрудников полиции // Концепт. – 2014. – № 20. – С. 1091–1095.
2. Возженикова О. С., Петрова А. С. Психологические проблемы развития управленческой компетентности руководителей органов внутренних дел // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2014. – № 1 (27). – С. 140–146.
3. Петрова А. С. Андрагогические подходы к обучению взрослого человека в системе дополнительного профессионального образования // Концепт. Современные научные исследования. – 2015. – Вып. 3.

Alla Petrova,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Staff and Moral-Psychological Support, Tyumen Institute of Further Education of the Officers of the Russian Interior Ministry, Tyumen
Allaveta@yandex.ru

Topical issues of mentoring in the internal affairs bodies

Abstract. The paper discusses the issue of effective functioning of mentoring in the internal affairs bodies. Mentoring is a critical element of training and education of employees (trainees) of the bodies of internal affairs for its efforts to build a decent moral character of the employee, his sense of duty, and responsibility for the assigned work, contributing to the professional and spiritual growth.

Keywords: mentor, consciousness, officer, trainee, personality, manager, internal affairs bodies, State.

References

1. Petrova, A. S. & Shelepova, M. A. (2014) “Nravstvenno-pravovaja deformacija sotrudnikov policii”, *Koncept*, № 20, pp. 1091–1095 (in Russian).
2. Vozzhenikova, O. S. & Petrova, A. S. (2014) “Psihologicheskie problemy razvitija upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelej organov vnutrennih del”, *Juridicheskaja nauka i pravoohranitel'naja praktika*, № 1(27), pp. 140–146 (in Russian).
3. Petrova, A. S. (2015) “Andragogicheskie podhody k obucheniju vzroslogo cheloveka v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija”, *Koncept*. Sovremennye nauchnye issledovanija, vyp. 3 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	03.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	08.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	08.07.15	Опубликована *Published*	

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Попова А. С., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Губарева Т. В. Влияние личных качеств студентов на развитие информационной компетентности в процессе профессиональной подготовки в вузе // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15316. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15316.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15316 **УДК 37.015.3**

Губарева Татьяна Викторовна,
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула
teacher_psi@mail.ru

Влияние личных качеств студентов на развитие информационной компетентности в процессе профессиональной подготовки в вузе

Аннотация. *В статье исследуется влияние качеств личности студентов на развитие информационной компетентности в процессе профессиональной подготовки в вузе. Обращается внимание на тот факт, что успешному развитию информационной компетентности способствуют: личностная направленность, способность к самоанализу, готовность к решению новых задач, стоящих перед личностью, отношение к информации как к ценности, готовность к непрерывному самообразованию, нацеленность на результат. Подчеркивается, что развитию информационной компетентности студентов может способствовать изучение элективных модулей (дисциплин по выбору студентов) с использованием современных информационных технологий.*
Ключевые слова: *информационная компетентность, профессиональные компетенции, стандарты третьего поколения, качества личности, личностно-профессиональное развитие, студент.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Новые ориентиры и условия, сформировавшиеся в российской системе образования, необходимость повышения конкурентоспособности отечественного профессионального образования с учетом нарастающей глобальной конкуренции, изменившиеся требования к характеру подготовки специалистов требуют более тщательного рассмотрения и анализа проблемы развития информационной компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Для свободной ориентации в информационном потоке специалист должен обладать информационной компетентностью как одной из составляющих его профессионализма.

В соответствии с новыми условиями развития университетского образования утверждается компетентностный подход, при котором образовательный процесс ориентирован на формирование и развитие у студентов определенного набора компетентностей. Теперь цели высшего образования сводятся не к подготовке специалистов для конкретной области деятельности, а к развитию личности будущих специалистов, повышению их информационной компетентности. Потребность общества в квалифицированных специалистах, владеющих средствами и методами комплексного использования информационных технологий, постоянно увеличивается и превращается в ведущий фактор в области профессиональной подготовки специалистов.

В последние годы отчетливо прослеживается недостаточный уровень сформированности информационной компетентности выпускников к применению современных информационных технологий в профессиональной деятельности, особенно в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения и внедрения профессиональных стандартов.

Об интересе к данной проблеме свидетельствуют разнообразные исследования. Так, анализ образовательной практики по вопросам формирования и развития информационной компетентности будущих специалистов и ее компонентов в условиях обучения по ФГОС третьего поколения и внедрения профессиональных стандартов свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме развития информационной компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Различные аспекты формирования профессиональной компетентности специалистов и ее компонентов рассмотрены в работах Е. И. Мычко, Н. Т. Волкова, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С. В. Кондратьевой, В. А. Кан-Калика, Л. М. Митиной, Е. В. Трифонова, И. С. Якиманской, О. С. Гришечко, Л. Г. Антроповой, И. Р. Алтуниной, Ю. А. Конева, Л. А. Петровской.

Диапазон проблем, связанных с изучением психолого-педагогических аспектов применения компьютеров в процессе обучения, использованием новых информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, рассматривается в работах А. Г. Асмолова, В. П. Беспалько, Ю. С. Брановского, А. Я. Ваграменко, А. П. Ершова, Г. К. Селевко, М. А. Чошанова, Ю. А. Шрейдера.

Наряду с теоретическими сформировались и практические предпосылки, к которым следует отнести Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.; приоритетный национальный проект «Образование»; Концепцию системной интеграции информационных технологий в средней и высшей школе; проектирование новых учебных планов и примерных программ обучения.

Вопросы формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения. Это обусловлено тем, что именно в ходе этапа первичного «освоения» профессии, который как раз и приходится на время обучения в вузе, осуществляется процесс самоопределения молодого человека в жизни, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения. При этом одной из ведущих проблем является построение такой системы образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но и его профессионального становления как специалиста.

Следовательно, все более актуальной становится проблема выявления взаимосвязи и взаимообусловленности двух процессов: развития личности и становления профессионала.

Студенческий возраст представляет особый период в жизни человека прежде всего в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [1].

Учебно-профессиональная деятельность студентов является ведущей их деятельностью. Поэтому интеллектуальное развитие и профессиональное становление, хотя и не исключительно, но в основном происходят в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Студенты отличаются по интеллектуальным способностям, типу мышления, темпам продвижения в обучении. Это необходимо учитывать при организации обучения, осуществлять дифференциацию образовательного процесса.

Для повышения уровня учебно-профессиональной деятельности необходимо продолжать развивать у студентов общие умственные действия и приемы умственной деятельности, усиливать мотивацию обучения, использовать традиционные и новые

технологии, современные информационные технологии, которые активизируют учебно-познавательную деятельность.

Механизмом учебной мотивации является формирование целостной структуры целей учебно-профессиональной деятельности. Отсюда вытекает важность своевременной и систематической постановки преподавателями целей обучения, которые студенты должны принять и направить свою деятельность на достижение поставленных преподавателем и самостоятельно целей обучения. С первого курса необходимо показывать студентам общественную значимость выбранной ими профессии и важность развития студентом своих профессионально значимых качеств.

К факторам, которые влияют на учебный процесс, относятся: внутренние – те, которые зависят от личности студента; внешние – те, которые зависят от условий организации образовательного процесса.

К основным внутренним факторам относятся уровень развития и характер внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, а также умение учиться, т. е. умение организовывать свою деятельность.

Проведенный теоретический анализ показал, что в условиях обучения по ФГОС третьего поколения, определяющим требования к результатам профессиональной подготовки в вузе, работа по развитию информационной компетентности будущих специалистов опирается на выявление психолого-педагогических условий, способствующих ее развитию в процессе профессиональной подготовки в вузе. Однако в настоящее время в научно-практической литературе не представлена обоснованная система действий, позволяющая осуществлять развитие информационной компетентности специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе с учетом их личностных качеств.

Таким образом, возникает необходимость констатировать, что, с одной стороны, проблема развития информационной компетентности у студентов достаточно обстоятельно рассматривается в педагогических и психологических научных работах, а с другой стороны, нет научно обоснованных подходов к развитию информационной компетентности в процессе профессиональной подготовки в вузе с учетом их личностных качеств.

Анализ современных педагогических подходов к определению сущностных характеристик компетентности студентов, а также изучение теории и практики ее развития позволили выявить следующие противоречия изучаемого процесса:

– между динамикой возникновения инновационных характеристик информационной компетентности специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе и отсутствием единого подхода к определению содержания, критериев и уровней этой компетентности;

– современными требованиями к информационной компетентности обучающихся и уровнем ее сформированности у выпускников с учетом влияния на данный процесс личностных качеств;

– традиционными подходами к развитию информационной компетентности и возможностью совершенствования данного процесса посредством изучения элективных дисциплин (модулей).

Исходя из этого, возникает гипотеза, основанная на предположении о том, что формирование информационной компетентности у студентов в процессе их профессиональной подготовки будет осуществляться успешно, если выработать единый подход к определению содержания, критериев и уровней этой компетентности; учитывать качества личности студентов, способствующие (или препятствующие) развитию информационной компетентности; разработать и реализовать элективный модуль с профессиональной направленностью.

По нашему мнению, информационная компетентность, являясь ключевой в системе профессиональных компетентностей, выступает основой для становления профессионала в любой сфере деятельности, будучи важнейшей характеристикой современного специалиста с высшим образованием. Мы разделяем мнение одних исследователей, которые рассматривают информационную компетентность как одну из сторон профессиональной компетентности специалиста, и поддерживаем других, которые рассматривают ее как способность эффективно реализовать собственные информационные потребности – находить, оценивать и использовать соответствующую информацию, необходимую для принятия решений, и определяем информационную компетентность как способность личности осуществлять информационную деятельность.

Так, информационная компетентность, развиваемая в процессе профессиональной подготовки студентов, может характеризоваться одним из трех уровней: мотивационно-ценностная готовность к осуществлению информационной деятельности – интерес к работе с информацией, потребность в использовании информационных технологий, готовность к использованию информационных ресурсов средствами информационных технологий и осознание ценности информации; когнитивная – знания в области информационных технологий, знания о методах работы с информацией в информационно-образовательной среде вуза; деятельностная – умение пользоваться средствами информационных технологий, владение методами получения, хранения, обработки и передачи информации.

Анализ исследований, посвященных выявлению психолого-педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, позволяет констатировать, что большинство отечественных и зарубежных ученых выделяют в них три основные группы: информационные (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса), технологические (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса) и личностные (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса) (Е. А. Ганин, В. Н. Мошкин, А. Г. Тулегенова) [2]. Под психолого-педагогическими условиями рассматривается определенная организация образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного педагогического воздействия на обучающихся.

В своем исследовании мы исходим из следующего:

– информационная компетентность студентов представляет собой: интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности;

– развитие информационной компетентности студентов связано с такими качествами личности студентов, как личностная направленность, способность к самоанализу, готовность к решению новых задач, стоящих перед личностью, отношение к информации как к ценности, готовность к непрерывному самообразованию, нацеленность на результат;

– основными критериями, позволяющими определить уровень развития информационной компетентности с учетом качеств личности студента, являются: нали-

чие познавательного интереса и определенного уровня информационного мировоззрения, внимательность, критическое мышление, наличие мотивации к информационной деятельности;

– для повышения эффективности профессиональной подготовки в вузе необходима разработка и реализация психолого-педагогического обеспечения, направленного на осознание студентами собственных личностных качеств, своей индивидуальности и развитие профессионально важных качеств, значимых для развития информационной компетентности.

Опираясь на вышеизложенное, ведущими условиями развития ИК студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе определяем следующее: диагностика и последующий мониторинг образовательных потребностей, мотивов и уровня знаний студентов; приобщение студентов к учебной деятельности с помощью информационных технологий; активизация самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов на основе использования информационных технологий. Важным средством в достижении этой цели в процессе профессиональной подготовки в вузе, по нашему мнению, может стать изучение студентами элективного модуля (дисциплин по выбору), содержательно ориентированного на модель компетентного выпускника, учитывающую индивидуально-психологические особенности студентов.

Исследование выдвигаемой гипотезы проводится в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого. В эксперименте участвуют в общей сложности 86 респондентов (студенты факультета психологии, факультета иностранных языков, естественнонаучного факультета, факультета истории и права, факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, факультета технологий и бизнеса), изучающих авторский элективный модуль.

Констатирующий этап исследования показал, что студенты испытывают затруднения в использовании информационных технологий при поиске, переработке и применении усвоенной информации при изучении дисциплин профессионального цикла.

Апробируемый авторский элективный модуль рассчитан на 44 аудиторных часа и нацелен на определение студентами своих информационных потребностей и отбор наиболее адекватных информационных технологий для их удовлетворения. В результате его освоения студенты будут:

– уметь применять изученные теоретические положения при проектировании индивидуального образовательного маршрута и профессиональной карьеры и использовать базовые сервисы и технологии Интернета в контексте их использования в образовательной и профессиональной деятельности;

– владеть приемами организации личного информационного пространства, приемами выполнения файловых операций, организации информационно-образовательной среды как файловой системы; приемами подготовки электронных документов в соответствии с предметной областью средствами офисных технологий; технологиями и ресурсами дистанционной поддержки образовательного процесса и возможностями их включения в профессиональную деятельность.

Опыт применения информационных технологий при изучении студентами элективного модуля на констатирующем этапе позволяет утверждать, что при таком подходе обеспечивается целый ряд положительных факторов: наглядная демонстрация информации; значительная экономия средств и времени; повышенная заинтересованность студентов. Результаты формирующего этапа будут отражены в дальнейших публикациях.

Ссылки на источники

1. Караванова Л. Ж. Развитие личности профессионала: гуманистический подход // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2011.
2. Там же.

Tatyana Gubareva,
Senior lecturer at the chair of Psychology and Pedagogy of Vocational Education, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula
teacher_psi@mail.ru

Influence of students' personal characteristics on the development of information competence in the course of vocational training at higher educational institution

Abstract. The paper explores the impact of students' personal traits on the development of information competence in the course of vocational training at higher educational institution. The attention is drawn to the fact that the successful development of information competence promotes personal orientation, self-awareness, readiness to meet the new challenges facing a personality, attitude to information as a value commitment to lifelong learning, focus on results. It is emphasized that the development of information competence of students can contribute to the study of elective modules (elective courses) using modern information technology.

Keywords: information competence, professional competence standards of the third generation, qualities of personality, personal and professional development, student.

References

1. Karavanova, L. Zh. (2011) "Razvitie lichnosti professionala: gumanisticheskij podhod", *Psihologija obrazovanija v XXI veke: teorija i praktik*a, Izdatel'stvo VGSPU "Peremena", Volgograd.
2. Ibid.

Рекомендовано к публикации:
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	03.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	06.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	06.07.15	Опубликована *Published*	29.09.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Губарева Т. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Наумов А. В. Анализ взаимной торговли и интеграционных барьеров Евразийского экономического союза // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15317. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15317.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15317 **УДК 339.97**

Наумов Алексей Владимирович,
аспирант ГКОУ ВПО «Российская таможенная академия», г. Люберцы
hmuk@inbox.ru

Анализ взаимной торговли и интеграционных барьеров Евразийского экономического союза

Аннотация. *Статья содержит анализ развития внешней торговли Евразийского экономического союза, который проведен с помощью индексов региональной интеграции по методологии UNCTAD и ООН. Кроме того, в статье описаны торговые барьеры, замедляющие рост интеграционного сотрудничества, представлен алгоритм тарифного регулирования внешней торговли, указаны основные позиции нетарифных мер по ограничению торговли внутри интеграционной группировки.*
Ключевые слова: *Евразийский экономический союз, региональная интеграция, внешняя торговля, интеграционная группировка, тарифное регулирование внешней торговли, нетарифное регулирование внешней торговли.*
Раздел: *(04) экономика.*

Анализ динамики взаимной торговли Евразийского экономического союза (далее – ЕАЭС), проведенный на основе индексов, исследуемых по методологии UNCTAD и системы показателей Университета ООН «Система знаний о региональной интеграции», свидетельствует об увеличении объемов взаимной торговли внутри интеграционной группировки. Анализ был проведен без учёта вступления в ЕАЭС Республики Армении, так как на данном этапе показатели внешней торговли страны внутри интеграционной группировки незначительны.

Для сопоставления доли региональной торговли в совокупном внешнеторговом обороте, с одной стороны, и доли данного региона в мировой торговле – с другой, используется индекс интенсивности региональной торговли [1]. Данный индекс рассчитывается по следующей формуле:

$$RTI = \frac{X_{AA}+M_{AA}}{X_A+M_A} \Bigg/ \frac{X_A+M_a}{X_w+M_W-(X_A+M_A)}, \qquad (1)$$

где RTI – индекс интенсивности региональной торговли; X_{AA} и M_{AA}– региональный экспорт и импорт региона; X_A и M_A – совокупный экспорт и импорт региона; X_w и M_W– мировой экспорт и импорт.

Индекс принимает значение, равное «1», в том случае, если страны региональной группы торгуют друг с другом с такой же интенсивностью, что и с другими странами мира. Превышение порогового значения указывает на наличие «географического крена», то есть региональных предпочтений, которые объясняются географической близостью, более низкими транзакционными издержками, историческими и культурными связями [2].

Значения индекса по ЕАЭС представлены в динамике на рис. 1.

Значения показателя превышают пороговое значение, что свидетельствует о высокой взаимозависимости и высокой степени интеграции стран – участниц Евразийского экономического союза. Государства в гораздо большем объеме осуществляют товарооборот в рамках интеграционного объединения, нежели с третьими странами.

Рис. 1. Динамика индекса интенсивности региональной торговли ТС

Эта гипотеза подтверждается и с помощью расчета индекса симметричной торговой интроверсии [3]. Данный индекс – показатель относительной интенсивности регионального внешнеторгового оборота, при помощи которого сравнивается интенсивность внутренней и внешней торговли региона и выявляется, в каком случае интенсивность торговли растет быстрее. Методология расчета индекса симметричной торговой интроверсии разработана в рамках системы показателей в системе Университета ООН «Система знаний о региональной интеграции».

Для его расчета используются гомогенные показатели интенсивности внутреннего и внешнего внешнеторгового оборота региона с целью исключить влияние масштаба его торговли по следующей формуле:

$$STJ_i = {(HITI_i - HETI_i)}\Big/{(HITI_i + HETI_{i)}}, \qquad (2)$$

где STJ_i – индекс симметричной торговой интроверсии; $HITI_i$ – гомогенный индекс интенсивности внутренней торговли; $HETI_i$ – гомогенный индекс интенсивности внешней торговли.

Гомогенный индекс интенсивности внутренней торговли рассчитывается как отношение произведения внутреннего внешнеторгового оборота региона и остального мирового товарооборота к совокупному внешнеторговому обороту региона. Гомогенный индекс интенсивности внешней торговли является дополнительным по отношению к индексу интенсивности внутренней торговли. Произведенный таким образом расчет показателя индекса симметричной торговой интроверсии представлен в динамике на рис. 2.

Рис. 2. Динамика индекса симметричной торговой интроверсии ТС

Значение «–1» данного индекса указывает на отсутствие торговли внутри региона, «0» означает «географическую нейтральность», указывая на одинаковую значимость торговли внутри региона и торговли с остальным миром. Если показатель равен «1», то это указывает на отсутствие торговли за пределами региона. Как и предыдущий исследуемый индекс, данный показатель свидетельствует о большей ориентации стран – участниц группировки на торговлю в рамках группировки, нежели с остальным миром.

Еще один индекс, который может объективно продемонстрировать рост интеграционных связей, – индекс торговой комплементарности [4]. Данный индекс показывает, насколько экспортный профиль одной страны соответствует импортному профилю другой. Значение индекса равняется 0 в том случае, если одна страна не импортирует ни одного вида товара, экспортируемого другой. Значение индекса равняется 100 в том случае, если доли экспорта и импорта в этих странах в точности совпадают. Данные о значениях индекса торговой комплементарности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели индекса торговой комплементарности в Евразийском экономическом союзе

Экспорт / Импорт	Республика Беларусь	Российская Федерация	Республика Казахстан
Республика Беларусь	0	37,9	20,5
Российская Федерация	42,7	0	16,1
Республика Казахстан	45,2	27,5	0

Значение индекса демонстрирует довольно низкий уровень торговой комплементарности между Российской Федерацией, Республикой Беларусь и Республикой Казахстан (примем во внимание то, что показатель рассчитывался без учета топливно-энергетического комплекса). Расхождения внутри группировки указывают на расхождения в товарной структуре, что свидетельствует о неодинаковом воздействии формирования регионального соглашения на товарные потоки между странами.

В результате анализа взаимной торговли стран – участниц Евразийского экономического союза можно сделать вывод о значительном росте товарооборота с момента создания интеграционного объединения. Положительная динамика констатирует важность внутреннего рынка для группировки, что обусловлено показателем удельного веса взаимной торговли во внешней торговле – для ЕАЭС в целом доля составляет более 12%,

Несмотря на значительное увеличение показателей взаимной торговли в рамках Евразийского таможенного союза, нельзя не отметить наличие торговых барьеров на таможенной территории Российской Федерации, Республики Беларусь и Республики Казахстан. Они включают в себя как расхождения в таможенно-тарифной политике, так и меры нетарифного характера, зачастую касающиеся технических регламентов и перечней товаров, являющихся существенно важными для внутреннего рынка таможенного союза, в отношении которых в исключительных случаях могут быть установлены временные ограничения или запреты экспорта. Существуют временные меры, затрагивающие внешнюю торговлю товарами, введенные сторонами ЕАЭС в одностороннем порядке, что указывает на несогласованную политику и следование индивидуальным интересам всех трех стран в области свободного перемещения товаров по таможенной территории.

В настоящее время государства – члены Евразийского экономического союза занимаются разработкой необходимого законодательства для регулирования трансграничной торговли. Данный процесс может продлиться вплоть до 2016 г., а по отдельным вопросам переходный период может завершиться лишь в 2020 г. В результате многие процедуры, связанные с таможенным оформлением товаров, все еще осуществляются на основании национальных норм и стандартов, что вызывает неопределенность среди субъектов торговли в связи с временными исключениями. Например, был введен ряд временных изъятий из режима свободного движения некоторых товаров. Так, перечисленные ниже товары по-прежнему подлежат таможенной очистке:

– товары, в отношении которых одно из государств-членов применяет антидемпинговые, компенсационные и/или специальные (т. е. преференциальные) ставки таможенных пошлин;

– транспортные средства, ввозимые на территорию государства – члена ЕАЭС и приобретаемые гражданами другого государства – члена ЕАЭС для личного пользования;

– товары, облагаемые экспортными пошлинами в одном из государств-членов и ввозимые на территорию другого государства-члена, в отношении которого действуют указанные экспортные пошлины.

Процедура изъятия также применяется в отношении товаров, для которых установлены пониженные (т. е. ниже единых ставок, действующих на таможенной территории интеграционной группировки) ставки таможенных пошлин (в случае Казахстана, к примеру, такое изъятие касается большого количества товаров, в общей сложности 409), и предположительно будет действовать до 1 января 2016 г. Таким образом, субъекты торговли вынуждены работать в условиях постоянно изменяющихся процедур, что неизбежно ведет к высокой степени неопределенности.

Механизм осуществления таможенно-тарифного регулирования внешнеэкономической деятельности стран Евразийского экономического союза осуществляется в рамках деятельности Евразийской экономической комиссии. Реализация механизма обеспечивается корректировкой ставок ввозных и вывозных таможенных пошлин, внесением изменений в единую Товарную номенклатуру внешнеэкономической деятельности союза и Единый таможенный тариф Таможенного союза (далее – ТС), применением различных таможенных режимов и т. д. Корректировка ставки ввозных и вывозных таможенных пошлин осуществляется путем принятия решения всеми тремя сторонами интеграционного объединения, вырабатываемого на основе консенсуса и подразумевающего институционально-административный алгоритм признания релевантности экономического обоснования предлагаемой корректировки (см. рис. 3).

Применение данной системы регламентируется соответствующими приказами и распоряжениями Правительства России и Министерства экономического развития, а также регламентом работы Подкомиссии по таможенно-тарифному и нетарифному регулированию, защитным мерам во внешней торговле Правительственной комиссии по экономическому развитию и интеграции.

При одобрении инициативы по изменению ставки таможенной пошлины по отношению к конкретной группе товаров применяется детализация кода ТН ВЭД ТС. Это осуществляется с целью минимизации убытков от снижения ставки таможенной пошлины. Например, при обнулении таможенной пошлины на зонты с автоматическим закрытием детализация будет выглядеть следующим образом:

4506 10 000 0 – зонты:

4506 10 000 1 – зонты с автоматическим закрытием;

4506 10 000 9 – прочие.

Рис. 3. Алгоритм принятия решения об изменении ставки таможенной пошлины (российская сторона)

Контроль за исполнением детализации кода ТН ВЭД ТС осуществляет Федеральная таможенная служба (далее – ФТС), которая, в свою очередь, определяет потери бюджета от снижения ставок и рассчитывает экономический эффект предприятия, который должен нивелировать государственные потери. Если же потери от снижения таможенной пошлины превышают прибыль предприятия, налог на которую призван восполнить расход бюджета, то ФТС высказывает негативную позицию при формировании российской позиции по заявленному вопросу. Позиция же формируется в результате анализа заявленного вопроса четырьмя ведомственными организациями:

1) Министерством финансов Российской Федерации;
2) Федеральной таможенной службой Российской Федерации;
3) Федеральной антимонопольной службой Российской Федерации;
4) Министерством промышленности и торговли Российской Федерации.

Опционально при формировании российской позиции могут участвовать ведомости в зависимости от специализации рассматриваемой продукции.

Данный механизм корректировки ставки таможенной пошлины применяется с момента создания Таможенного союза, следовательно, одно из ключевых условий создания интеграционного объединения на стадии таможенного союза, а именно согласованная таможенно-тарифная и нетарифная политика участниц группировки по отношению к третьим странам, требует перманентной деформации и вынуждена учитывать специфику предпринимательства на таможенной территории. Подробная статистика о предложении сторон по корректировке ставок таможенных пошлин и мер нетарифного регулирования представлена в табл. 2. Всего за 2014 г. было принято к рассмотрению 102 заявки, из них 75% − таможенно-тарифного характера.

Таблица 2

Статистика рассмотрения предложений сторон в сфере таможенно-тарифного и нетарифного регулирования [5]

Государство-инициатор	***Поступило на рассмотрение с 01.01.2013 г. по 31.12.2013 г.***		***На заседаниях Консультативного комитета по торговле рассмотрено***		***Одобрено на заседаниях Коллегии/Совета (% от общего количества поступивших предложений)***		***Снято с рассмотрения***		***Находятся на рассмотрении (% от общего количества поступивших предложений)***	
	ТТР	НР	ТТР	НР	ТТР	НР	ТТР	НР	ТТР	НР
Республика Беларусь	14	2	14	2	11 (78,5%)	2 (100%)	1	0	2 (14%)	0
Республика Казахстан	17	2	17	2	12 (71%)	2[1] (100%)	1	0	4 (23,5%)	0
Российская Федерация	45	12	45	8	34 (76%)	9 (75%)	6	0	5[2] (11%)	3 (25%)
Евразийская экономическая комиссия	1	9	1	1	1 (100%)	7 (78%)	0	0	0 (0%)	2 (22%)
Всего:	**77**	**25**	**77**	**13**	**58 (75%)**	**20 (80%)**	**8**	**0**	**11 (14%)**	**5 (20%)**

Подобная статистика свидетельствует о неудовлетворенности сектора частного предпринимательства и институционального аппарата интеграционной группировки функционирующей на данный момент политикой в области гармонизации таможенно-тарифной политики Евразийского экономического союза.

Область нетарифного регулирования составляет большую часть системы торговых барьеров интеграционного объединения Российской Федерации, Республики Беларусь и Республики Казахстан. В таможенном кодексе ТС нетарифные ограничения (далее – НТО) предусматривают широкий спектр запретов и ограничений, прямо либо косвенно затрагивающих внешнюю торговлю. В частности, п. 8 ст. 4 ТК ТС определено, что запреты и ограничения – это комплекс мер, применяемых в отношении товаров, перемещаемых через таможенную границу, включающий меры нетарифного регулирования, меры, затрагивающие внешнюю торговлю товарами и вводимые исходя из национальных интересов, особые виды запретов и ограничений внешней торговли товарами, меры экспортного контроля, в том числе в отношении продукции военного назначения, технического регулирования, а также санитарно-эпидемиологические, ветеринарные, карантинные, фитосанитарные и радиационные требования, которые установлены международными договорами государств – членов Таможенного союза, решениями Комиссии Таможенного союза и нормативными правовыми актами государств – членов Таможенного союза, изданными в соответствии с международными договорами государств – членов Таможенного союза.

Эти меры введены в действие Решением Межгосударственного Совета Евразийского экономического сообщества от 27 ноября 2009 г. № 19 «О едином нетарифном

[1] По одному предложению казахстанской стороны решение принято без внесения на заседание Коллегии ЕЭК.

[2] На подписании/планируются к рассмотрению на заседаниях Коллегии/Совета ЕЭК предложения: Республики Беларусь – 1 (двигатели), Российской Федерации – 1 (автобусы).

регулировании Таможенного союза Республики Беларусь, Республики Казахстан и Российской Федерации» (далее – Решение № 19). В соответствии с данным решением с 1 января 2010 г. вступили в силу:

– Соглашение о единых мерах нетарифного регулирования в отношении третьих стран от 25 января 2008 г.;

– Соглашение о порядке введения и применения мер, затрагивающих внешнюю торговлю товарами, на единой таможенной территории в отношении третьих стран от 9 июня 2009 г.;

– Соглашение о правилах лицензирования в сфере внешней торговли товарами от 9 июня 2009 г.

Кроме того, данным решением утверждены Единый перечень товаров, к которым применяются запреты или ограничения на ввоз или вывоз государствами – членами Таможенного союза в рамках Евразийского экономического сообщества в торговле с третьими странами (далее – Единый перечень), и Положения о применении ограничений. Однако несмотря на это механизмы реализации систем лицензирования не были полностью унифицированы, в Российской Федерации происходили многочисленные сбои, связанные с лицензированием алкогольной продукции, неотработанностью порядка получения разрешений на ввоз радиоэлектронных средств и высокочастотных устройств.

Необходимо обратить внимание на то, что с 1 января 2010 г. все полномочия в области НТО были переданы наднациональному органу – Комиссии Таможенного союза, далее преобразованной в Евразийскую экономическую комиссию. В соответствии с принятыми соглашениями государства вправе вводить запреты и ограничения в одностороннем порядке лишь на 6 месяцев. Три государства – члена Таможенного союза стали применять единые перечни товаров, к которым применяются запреты и ограничения, а также единый порядок их администрирования.

Из экономических ограничений с 1 января 2010 г. продолжают действовать:

– исключительное право при экспорте удобрений и при импорте алкогольной продукции, табачного сырья и табачных изделий, пресноводной рыбы, продуктов ее переработки;

– квоты при экспорте отходов и лома черных и цветных металлов;

– лицензирование при экспорте нефти и нефтепродуктов.

С 1 января 2010 г. был ужесточен порядок экспортно-импортных операций с драгоценными камнями и драгоценными металлами. До совершения таможенных операций, связанных с выпуском этих товаров, необходимо получить акт государственного контроля. Следует также отметить, что в соответствии с подписанными соглашениями в области нетарифного регулирования для экспорта или импорта товаров, к которым применяется исключительное право, с 1 января 2010 г. необходимо получение исключительных лицензий.

С момента создания Таможенного союза на территории государств-членов действует система органов по сертификации и испытательных лабораторий (центров), осуществляющих оценку соответствия продукции, включенной в единый перечень, продукции, подлежащей обязательной оценке (подтверждению) соответствия в рамках Таможенного союза с выдачей единых документов, утвержденных Решением Комиссии Таможенного союза от 07.04.2011 № 620 (см. приложение 5). Данная система отражает концепцию безопасности национальных экономик стран-участниц, однако является административным барьером для товаропотока, так как процедура прохождения сертификации и подтверждения качества экспортируемого товара страной –

участницей Таможенного союза является долгосрочной и трудоемкой. Не стоит забывать и об экономической составляющей используемых процедур оценки соответствия, так как процедуры аттестации в большинстве случаев надуманы, явно избыточны и, соответственно, неправомерно дороги, что создает финансовые барьеры для ведения бизнеса.

Нетарифные меры ограничения связаны в первую очередь со сложной административной и бюрократической системой, которая препятствует свободному товарообороту, а также процедурой сложного технического регламентирования и подтверждения соответствия качества экспортируемой продукции установленным наднациональным стандартам, которая призвана защитить национальные рынки. Подобная система торговых барьеров создает проблемы для дальнейшей интеграции объединения как в горизонтальном плане (ратификации договора о присоединении странами-кандидатами на вступление в Таможенный союз), так и в плане углубления Единого экономического пространства на следующую интеграционную ступень.

Проанализировав систему торговых барьеров в Таможенном союзе, можно сделать вывод о том, что основным препятствием для режима наибольшего благоприятствования является в первую очередь разный уровень экономик стран – участниц Таможенного союза, что обусловливает политику преследования собственных интересов и защиты именно национальных экономик. Существуют значительные изъятия товаров, ЕТТ ТС требует пересмотра ввиду не только обязательств РФ перед Всемирной торговой организацией, но и по причине невозможности оптимального функционирования частного и государственного производственного сектора, что приводит к неопределенности в трактовке ныне существующего законодательства и частого следования доинтеграционным нормативно-правовым стандартам.

Ссылки на источники

1. Официальный сайт Конференции ООН по торговле и развитию. Режим доступа: World Wide Web. – URL: http:/www.unctad.org
2. Там же.
3. Гурова И. П. Измерение глобальной и региональной торговой интеграции // Евразийская экономическая интеграция. – 2012. – № 3(4). – С. 60–73.
4. Там же.
5. Евразийская экономическая комиссия. – URL: http://www.eurasiancomission.org/

Alexey Naumov,
Postgraduate student, Russian Customs Academy, Lubercy
hmuk@inbox.ru

Analysis of foreign trade and integration barriers within the framework of Eurasian Economic Union

Abstract. The paper contains the analysis of foreign trade within the framework of Eurasian Economic Union, which was done by regional integration indexes of UNCTAD and UN methodology. Besides that, trade barriers, which decrease the rate of integrational collaboration and algorithm of foreign trade tariff regulation, are described together with basic points of non-tariff measures of limiting the trade processes inside the integrational union.

Key words: Eurasian Economic Union, regional integration, foreign trade, integrational union, tariff regulation of foreign trade, non-tariff regulation of foreign trade.

References

1. *Oficial'nyj sajt Konferencii OON po torgovle i razvitiju. Rezhim dostupa: World Wide Web.* Avalable at: http:/www.unctad.org (in Russian).
2. Ibid.
3. Gurova, I. P. (2012) “Izmerenie global'noj i regional'noj torgovoj integracii”, *Evrazijskaja jekono-micheskaja integracija,* № 3(4), pp. 60–73 (in Russian).
4. Ibid.
5. *Evrazijskaja jekonomicheskaja komissija*. Avalable at: http://www.eurasiancomission.org/ (in Russian).

ISSN 2304-120X
Концепт
научно-методический электронный журнал

Наумов А. В. Анализ взаимной торговли и интеграционных барьеров Евразийского экономического союза // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15317. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15317.htm. – ISSN 2304-120X.

Рекомендовано к публикации:
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X

www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	15.06.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	19.06.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	19.06.15	Опубликована *Published*	28.09.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Наумов А. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Пупова Ю. А. Формирование личности студента как индивидуума безопасного типа поведения в современном мире // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15318. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15318.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15318 **УДК 378.14**

Пупова Юлия Александровна,
аспирант кафедры социальной безопасности ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург
pupa2487@mail.ru

Формирование личности студента как индивидуума безопасного типа поведения в современном мире

Аннотация. *Статья посвящена изучению вопроса построения дефиниции «личность безопасного типа поведения». Автором представлен анализ некоторых условий современной жизнедеятельности человека, а также выделены основные характеристики рассматриваемого типа личности, в том числе ноксологической компетентности.*
Ключевые слова: *развитие, устойчивость жизни, безопасность, личность безопасного типа поведения, системное мышление, ноосфера, ноксосфера, ноксологическая компетентность.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Важнейшей особенностью существования современного социума является взаимосвязь между его развитием и безопасностью: человеческое общество эволюционирует в историческом масштабе и опытно в процессе своей деятельности, параллельно этому расширяются границы сферы различных опасностей, где выделенная активность индивидов, как каждого по отдельности, так и в целом, представляет собой определяющий критерий «устойчивости жизни». Данный критерий, согласно точке зрения В. И. Вернадского, выражается в способности «жизни не прекращать своих функций» [1] и в способности «организмов к выживанию» [2]; он носит субъективный характер ввиду влияния на него человека и увеличения обозначенных выше тенденций рискогенности окружающей среды. В настоящий момент он преобразован в понятие «устойчивое развитие», где органическая целостность и гармоничное существование составляющих «человек – природа – общество» возможны только при определенном качестве жизни.

Качество жизни – это совокупность потребностей и условий существования индивида, которые обеспечивают его жизненную самореализацию. Как считает американский психолог А. Маслоу, качество жизни недостижимо без удовлетворения потребности индивидов в безопасности. Он писал следующее: «Так же, как сытый человек не чувствует себя голодным, тот, кто находится в безопасности, не чувствует угрозы» [3]. Другими словами, потребность в безопасности настраивает на поиск ощущения стабильности и уверенности в завтрашнем дне.

Однако важно отметить, что в последнее десятилетие поток свидетельств об определенной дисгармонии в круге ценностей человека резко увеличился. Так, в частности, по данным, приведенным Институтом социально-политических исследований Российской Академии наук за 2002 г., потребность в безопасности как условие нормальной жизни заняла лишь серединное положение. Наиболее важной она оказалась для людей в возрасте от 40 до 49 лет (имеющих высшее профессиональное образование, стабильный доход и занятых на крупных предприятиях и руководящих должно-

стях). Для молодых людей от 18 до 24 лет характерно отсутствие описанной тенденции, и, по наблюдениям президента Всероссийской организации качества Г. П. Воронина, им свойственно «потребительство, культ материального достатка и беззаботной жизни» [4], что, по его мнению, не отвечает вызовам современного мира с его непостоянством и противоречиями. С точки зрения исследователя, указанная возрастная категория населения РФ не обладает должным отношением к окружающей действительности, т. е. «квалитет» рассматривается ими только по вопросам красивой жизни и сиюминутных желаний.

В контексте рассматриваемого вопроса отведем образованию важную роль не только в связи с включением этого блока в число государствообразующих систем, но также ввиду того, что оно представляет собой особую среду, где проходит жизнь молодого человека и которая оказывает влияние на построение его потребностей, ценностных ориентаций, мотивов деятельности, духовных интересов, нравственных установок и т. д. Выделяя студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования» [5], подчеркнем положительные моменты – базисы для построения личности, которая стремится жить в согласии с окружающим социумом и природой:

1) подверженность усвоению различных образцов поведения и психологических установок ввиду зависимости от взрослых и их мнения;
2) высокая познавательная мотивация;
3) наивысшая социальная активность;
4) ориентированность на результат (т. е. на получение высшего образования и, как следствие, работы в дальнейшем).

Социальный заказ на удовлетворение потребности в безопасности, с одной стороны, а с другой стороны, увеличивающаяся концентрация опасностей всех видов не только в профессиональной деятельности узких специалистов, но также в жизнедеятельности всех людей спровоцировали научные исследования, посвященные теоретическим вопросам становления сферы опасностей – ноксосферы, а также подействовали на развитие понятийного аппарата в области безопасности в системе высшего профессионального образования. Так, в 1991 г. в Российской Федерации ввели в общеобразовательных учреждениях предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», в вузах страны появился курс под названием «Безопасность жизнедеятельности», а также началась подготовка учителей по направлению ОБЖ. Огромный вклад в развитие данного научного направления внесли такие ученые, как В. В. Гафнер, Л. А. Михайлов, А. А. Михайлов, Л. Н. Горина, С. В. Абрамова, В. Н. Кузнецов. С. В. Беловым и В. А. Девисиловым были систематизированы знания в области теоретических основ по вопросам обеспечения безопасности, а также выявлены профессиональные задачи молодых специалистов в сфере безопасности в технических системах. Однако, как показывает практика, данные научные изыскания продолжают оставаться на уровне теории, практическое же их применение часто не влияет на решение конкретных производственных задач и на построение учащимися своего социально безопасного мировоззрения.

Отмеченные выше параметры могут помочь сформировать новый тип личности, который, по мнению представителей Московской академии комплексной безопасности М. Алешенковой и Б. Родионова, характеризует индивида, способного наиболее продуктивно и целеустремленно действовать не только в отношении вопроса сохранения своего духовного и физического здоровья. По их мнению, в обострившихся условиях рискогенности такая личность должна обладать мотивацией на сознатель-

ную безопасность во всех сферах жизнедеятельности, т. е. понимать связи в окружающей нас действительности в виде системы. Данному параметру соответствует «личность безопасного типа поведения» (ЛБТП), для которой российские педагоги предлагают ряд следующих характеристик:

1) ЛБТП осознает ценности собственной жизни и жизни другого человека;
2) ЛБТП мотивирована на сохранение личного физического и духовного здоровья и окружающих людей;
3) ЛБТП способна предвидеть возможные последствия тех или иных своих действий и действий других членов общества;
4) ЛБТП может распознавать в этих последствиях потенциальные опасности и способна их предупреждать.

Опираясь на выделенные характеристики личности безопасного типа поведения, нужно отметить еще одну важную особенность данной дефиниции: ЛБТП – это человек, действующий в рамках особой формы сознания, а именно системного мышления. Такому мышлению соответствует уже отмеченное выше умение человека воспринимать действительность как единую сферу различных элементов в их взаимосвязи, т. е. с точки зрения холистского подхода. Достижение истины в таком варианте возможно только при рассмотрении всех частей объекта в их неотделимости друг от друга и при условии, что все элементы данного объекта одинаково значимы. Соблюдение данного параметра, который в науке называют принципом целостности, является очень важным при организации работы системы, так как именно он включает структуру и связи, без которых невозможно создание и функционирование любой системы. В нашей работе приоритетным будет определение системного мышления как учитывающего «все положения системного подхода – всесторонность, целостность, многоаспектность, взаимосвязанность» [6]. Данные факторы занимают особое место в профессиональной деятельности выпускников педагогических специальностей, так как, во-первых, последним “приходится решать профессиональные задачи с учетом большого количества взаимосвязанных факторов”» [7] и, во-вторых, именно педагогика как дисциплина «изучает способы формирования интеллектуальных действий учащихся и способы создания условий, приводящих к эффективному усвоению знаний» [8], т. е. является той средой, «в которой складываются и развиваются по преимуществу те или иные формы мышления» [9], в том числе и рассматриваемое нами системное мышление.

Для спецификации понятия «системное мышление» приведем его основные черты:

1) это умение рассматривать педагогическую ситуацию или явление как систему;
2) это способность анализировать, синтезировать и сравнивать причинно-следственные связи системы;
3) это навык видеть систему в динамичном и статическом положениях, а также с точки зрения прошлого, настоящего и будущего времен;
4) это способность мыслить оригинально и критично, т. е. возможность получения многогранных ответов и устранения ошибок;
5) умение учитывать посторонние факторы и постоянно меняющиеся условия.

Примером рассматриваемых взаимосвязей и изменяющихся условий является наш мир (планета), где его целостность «предстает не как нечто размытое, а как многомерная и многоуровневая система» [10]. Данная система включает биосферу, геосферу и техносферу, а также ноосферу, которая возникает при соприкосновении общества и природы. «Ноосфера» (от греч. Νόος – разум и σφαῖρα – шар), сфера разума) [11], определяется человеческой деятельностью и при неправильно организации последней возникает еще одна сфера, так называемая «ноксосфера».

Ноксосфера (с лат. noxo – опасность [12]) как область опасностей сопровождает индивида на протяжении всей жизни, что подтверждается первой аксиомой науки ноксологии, предполагающей, что человек постоянно находится в поле угроз, так как «невозможно достичь абсолютной безопасности» [13] – «любая деятельность потенциально опасна» [14]. В соответствии с этим мы допускаем следующее: безопасность следует понимать «не как состояние полного отсутствия опасностей, а как положительное состояние силы и защищенности жизни» [15]. Указанный положительный эффект можно получить посредством формирования характера учащегося в период от 18–20 до 30 лет, когда идет наиболее активная фаза проявления заботы о другом человеке и зарождается чувство ответственности за свои решения, а также «повышается интерес к моральным проблемам»[16]. Перечисленные моменты особенно важны, так как безопасность одного человека всегда касается вопросов безопасности другого и того, «как он ведет себя по отношению к другим людям» [17]. Именно поэтому будущая личность безопасного типа поведения должна не в последнюю очередь нести в себе позицию толерантного отношения и поведения в обществе, с природой и с самим собой. Основу такой позиции составляют взаимопомощь, сотрудничество, любовь, снижение агрессивных настроений и одновременное повышение порога терпимости, которые в своем комплексе влияют на эмоциональный фон молодого человека в условиях глобальных перемен. Важно научиться реагировать на угрозы и возникновение чрезвычайных ситуаций не бегством и депрессией, а путем использования определенной базовой подготовки в рамках образовательной парадигмы.

Добиться выделенного результата возможно путем формирования ноксологической компетентности, которая, по нашему мнению, является основой личности безопасного типа поведения. Ноксологическая компетентность – «это интегральная характеристика личности» [18], которая выражается «в знании теоретических основ мира опасностей и принципов обеспечения безопасности, в готовности реализации этих знаний в процессе жизнедеятельности, в осознании приоритетов задач по сохранению жизни и здоровья человека, значимости дальнейшей профессиональной деятельности» [19]. Процесс формирования ноксологической компетентности включает следующие блоки:

1) философию безопасности в качестве моральных ценностей и чувства ответственности человека за свои действия, знания того, как правильно использовать положительные стороны жизнедеятельности и минимизировать ее негативные моменты;

2) компетенции по безопасности – имеют причинное отношение к эффективному выполнению работы и представляют собой знания не только по специальности, но и из смежных областей;

3) умения «видеть проблемные ситуации», которые базируются на способности человека к анализу ситуации, ее опережающему отражению по отношению не только к себе, но и к окружающим;

4) умения по предотвращению опасных ситуаций, основывающихся на предыдущих трех и часто носящих творческий характер действий в нестандартных и непредсказуемых ситуациях;

5) рефлексию, которая дает человеку возможность принимать участие в образовательном процессе, сопоставлять и корректировать полученные результаты в соответствии с возможностью применения их в будущей профессиональной деятельности.

В список уже приведенных характеристик стоит также включить понятие об алекситимии, которое отвечает за один из базисов построения личности безопасного типа поведения, а именно за его социальную активность. Алекситимия отвечает за способ-

ность человека описывать свои собственные чувства и понимать чувства и переживания окружающих, за умение взаимодействовать с другими людьми и желание им помогать. Такие ученые и педагоги, как Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова и В. В. Николаева, придерживаются идеи о том, что от эмоциональной грамотности молодого человека зависит состояние окружающих его людей и общая безопасность социума.

Перечисленные референции индивида демонстрируют постановку новых задач перед педагогическим составом высшей школы и, согласно точке зрения С. В. Белова, Ю. Л. Воробьева, В. А. Девисилова, В. Н. Мошкина и других, могут формироваться только в условиях так называемой «инициативно-созидающей» образовательной парадигмы, где ноксологическая компетентность, уровень качества алекситимии, мотивационно-ценностная и познавательная позиции, противоположные инфантилизму, являются ключевыми звеньями к подходу решения вопросов обеспечения безопасности человека.

Подводя итоги статьи, отметим, что необходимость в личностях безопасного типа поведения возникает не только у организаций, где царит случай и вероятность. Не в последнюю очередь в них нуждаются на этапе подготовки специалистов педагогического профиля в области безопасности жизнедеятельности. Будущие педагоги данной сферы образования должны быть безопасными для себя, окружающих, среды обитания, уметь преодолевать опасные ситуации и обладать признаками психотипа с интернальностью локус-контроля, которая в противоположность экстернальному типу проявляется в склонности человека приписывать результаты поступков своим усилиям, положительным или отрицательным качествам и наличию компетенций. Личность безопасного типа поведения действует не противореча общечеловеческим ценностям и «способствует гармоничному развитию взаимосвязанных систем Человек – Социум – Природа» [20].

Понимая безопасность «не как состояние полного отсутствия опасностей, а положительное состояние силы и защищенности жизни», личность безопасного типа поведения должна стать активным составляющим недифференцированного подхода к безопасности. При обучении таких специалистов главным моментом будет укрепление позиции риск-ориентированного мировоззрения среди молодежи, что подведет к решению вопроса о целесообразности перехода к пониманию проблемы обеспечения безопасности человека с концепции реагирования на альтернат предвидения и предупреждения как альтернативу, которую может и должно предложить государство так называемому «обществу риска».

Ссылки на источники

1. Окрепилов В. В. Учение В. И. Вернадского о ноосфере – научная основа программ устойчивого развития // Современные производственные силы. – 2013. – № 2. – С. 173–181.
2. Там же.
3. Сапронов В. В. Идеи к общей теории безопасности // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2007. – № 1. – С. 46–52.
4. Ковтунова А. Н. Формирование культуры качества современной российской молодежи как фактор повышения безопасности общества // Социальная безопасность и защита человека в условиях новой общественной реальности: материалы международной научно-практической конференции. – 2010. – С. 448–450.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
6. Мордина Е. М., Федосеева Ю. В. Системное мышление как основа развития познавательных интересов студентов колледжа // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 420–426.
7. Числова Е. А. Формирование системного стиля мышления у будущих педагогов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 15. – С. 351–355.

8. Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления – URL: http://psyfactor.org/lib/shragina3.htm.
9. Там же.
10. Алексашина И. Ю. Теоретические и методологические основы интегративного подхода в экспериментальном курсе естествознания 5 класса // Гуманитаризация образования. – СПб., 1990. – С. 106–108.
11. Наумов Г. Б. Три синтеза космоса – фундамент ноосферы Вернадского // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». – 2013. – Т. 26 (65). – № 5. – С. 25–38.
12. Ефремов С. В., Ковшов С. В., Цаплин В. В. Ноксология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Техносферная безопасность». – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2012. – 370 с.
13. Там же.
14. Там же.
15. Лешер О. В., Каскина Д. К. Тенденции развития личности безопасного типа в системе высшего профессионального образования // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 1. – С. 81–89.
16. Кисляков П. А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2011. – 236 с.
17. Лешер О. В., Каскина Д. К. Тенденции развития личности безопасного типа в системе высшего профессионального образования // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 1. – С. 81–89.
18. Симакова Е. Н. Формирование ноксологической компетентности студентов технического вуза – будущих специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Шуя, 2010. – 12 с.
19. Там же.
20. Самойлов Е. А. Ценностные аспекты образования в информационном обществе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 2 (6). – С. 1336–1343.

Yulia Pupova,
Postgraduate student, Social Safety Department, Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg
pupa2487@mail.ru

Formation of student's identity as individual of safe behavioral type in the modern world

Abstract. The paper studies the appearance of the concept "personality of safe behavioral type". The author introduces examination of some modern conditions of human life, highlights the main characteristics of this type of personality, including noxological competence.

Key words: development, stability of life, safety, personality of safe behavioral type, system thinking, noosphere, noxosphere, noxological competence.

References

1. Okrepilov, A.V. (2013) "Uchenie V.I. Vernadskogo o noosfere – nauchnaia osnova programm ustoichivogo razvitiia", *Sovremennye proizvodstvennye sily*, № 2, pp. 173-181 (in Russian).
2. Op. cit.
3. Sapronov, V.V. (2007) "Idei k obshchei teorii bezopasnosti", *OBZh. Osnovy bezopasnosti zhizni,* № 1, pp. 46-52 (in Russian).
4. Kovtunova, A.N. (2010) "Formirovanie kul'tury kachestva sovremennoi rossiiskoi molodezhi kak faktor povysheniia bezopasnosti obshchestva", *Sotsial'naia bezopasnost' i zashchita cheloveka v usloviiakh novoi obshchestvennoi real'nosti: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, pp. 448-450.*
5. Zimniaia, I.A. (2000) *Pedagogicheskaia psikhologiia. Uchebnik dlia vuzov.* Izdatel'skaia korporatsiia "Logos", Moscow, 384 p. (in Russian).
6. Mordina, E.M. & Fedoseeva, Iu.V. (2007) "Sistemnoe myshlenie kak osnova razvitiia poznavatel'nykh interesov studentov kolledzha", *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal,* № 14, pp. 420-426 (in Russian).
7. Chislova, E.A. (2010) "Formirovanie sistemnogo stilia myshleniia u budushchikh pedagogov", *Psikhologiia i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniia,* № 15, pp. 351-355 (in Russian).
8. Shragina, L.I. *Sistemnoe myshlenie v kontekste pedagogiki i psikhologii myshleniia.* Availabble at: http://psyfactor.org/lib/shragina3.htm (data obrashcheniia 15.02.2015) (in Russian).
9. Op. cit.
10. Aleksashina, I.Iu. (1990) "Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy integrativnogo podkhoda v eksperimental'nom kurse estestvoznaniia 5 klassa", *Gumanitarizatsiia obrazovaniia,* pp. 106-108 (in Russian).

11. Naumov, G.B. (2013) “Tri sinteza kosmosa – fundament noosfery Vernadskogo”, *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Seriia “Filosofiia. Kul'turologiia. Politologiia. Sotsiologiia”,* Tom 26 (65), № 5, pp. 25-38 (in Russian).
12. Efremov, S.V. (2012) *Noksologiia: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchaiushchikhsia po napravleniiu podgotovki bakalavrov “Tekhnosfernaia bezopasnost'”,* Izd-vo Politekhnicheskogo un-ta, Sankt – Peterburg, 370 p. (in Russian).
13. Op. cit.
14. Op. cit.
15. Lesher, O.V. & Kaskina, D.K. (2009) “Tendentsii razvitiia lichnosti bezopasnogo tipa v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniia”, *Vestnik ChGPU,* № 1, pp. 81-89 (in Russian).
16. Kisliakov P.A. (2011) *Sotsial'naia bezopasnost' i zdorov'esberezhenie uchashcheisia molodezhi,* Izdatel'skaia korporatsiia “Logos”, Moscow, 236 p. (in Russian).
17. Lesher, O.V. & Kaskina, D.K. (2009) “Tendentsii razvitiia lichnosti bezopasnogo tipa v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniia”, Vestnik ChGPU, № 1, pp. 81-89 (in Russian).
18. Simakova, E.N. (2010) *Formirovanie noksologicheskoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza – budushchikh spetsialistov v oblasti obespecheniia bezopasnosti zhiznedeiatel'nosti: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.08,* Shuia, p. 12 (in Russian).
19. Op. cit.
20. Samojlov, E.A. (2011) “Cennostnye aspekty obrazovanija v informacionnom obshhestve”, *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*, № 2 (6), pp. 1336–1343 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Буйновым Л. Г., доктором медицинских наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X

www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	17.06.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	20.06.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	20.06.15	Опубликована *Published*	28.09.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Пупова Ю. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Смирнов Д. С., Орлова С. В. Правовые проблемы организации Всемирной универсиады в России // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15319. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15319.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15319 **УДК 341.18**

Смирнов Даниил Сергеевич,
студент Института физической культуры, спорта и туризма ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск

Орлова Светлана Владимировна,
ассистент кафедры истории государства и права Юридического института ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск
kafedraprava.sfu@gmail.com

Правовые проблемы организации Всемирной универсиады в России

Аннотация. *В статье рассматриваются проблемы правового регулирования организации и проведения Всемирной универсиады в России. Уделено внимание историческому развитию международного студенческого спорта, оценено его значение для отдельных государств и мирового сообщества. Приведён анализ законодательства и иных нормативных правовых актов в сфере регулирования студенческих соревнований. На основании результатов исследования выявлен ряд проблем правового обеспечения универсиады, предложены пути их решения.*
Ключевые слова: *Всемирная универсиада, Красноярск, Международная федерация студенческого спорта, правовые проблемы, история студенческих соревнований.*
Раздел: *(03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.*

Универсиада представляет собой студенческие спортивные соревнования международного уровня, аналог олимпиады. Впервые в истории студенческие игры состоялись в мае 1923 г. во Франции, в Париже. Они были организованы Международной конфедерацией студентов. Её Устав был утверждён в 1924 г. в Варшаве на Международном конгрессе. Тогда же был проведён первый студенческий чемпионат мира. С 1925 г. университетские игры стали регулярными: в 1925 г. их столицей стала Прага, в 1927 г. – Рим, в 1928 г. – Париж, в 1930 г. – Дармштадт, в 1933 г. – Будапешт, в 1937 г. – Париж, в 1939 г. – Монте-Карло. В 1928 г. впервые в истории прошла зимняя универсиада. На ней появился первый талисман студенческих соревнований. В настоящее время каждые студенческие игры обязательно имеют собственные талисманы [1].

Студенческие игры быстро объединили граждан из разных стран. Уже на втором чемпионате мира участниками соревнований стали молодые люди из Гаити и США. Также добавились новые виды спорта: соревнования стали проводиться не только по лёгкой атлетике, но и по футболу, теннису, плаванию и фехтованию [2]. Во время названных игр проходила специальная конференция, в ходе которой было принято решение о регулярном проведении аналогичных чемпионатов, расширении численности участников и увеличении количества видов спорта. Поставленные цели были выполнены. В 1935 г. Международным олимпийским комитетом было решено контролировать проведение универсиад [3].

Однако начало Второй мировой войны нарушило планы. В период боевых действий спорт был отодвинут на второй план. При этом даже в военное время в Германии и странах-союзницах соревнования по некоторым видам спорта продолжали проводиться [4].

Война привела к разделению европейского сообщества на Западный и Восточный блоки и, следовательно, к аналогичным явлениям в студенческом спорте. В 1947 г. образовался Международный союз студентов. Но в играх, организованных Союзом,

представители западных стран практически не участвовали. В 1962 г. Союзом были проведены последние игры в г. Хельсинки [5].

Затем была образована Международная федерация студенческого спорта (FISU), ставшая правопреемницей Международной конфедерации студентов. Первые игры, организованные FISU, состоялись в 1947 г. в Париже. Президентом FISU тогда был доктор Пол Шлеймер. Игры получили название «Неделя университетского спорта» [6]. Создание FISU привело к продолжению противоречий между капиталистическими и социалистическими странами. СССР и страны-союзницы не признавали данную организацию и проводили соревнования между студентами самостоятельно, вместе с фестивалями молодёжи. Конфронтация сторон крайне негативно влияла на мировой спорт. Однако в 1957 г. на Международный спортивный университетский чемпионат были приглашены граждане и социалистических, и капиталистических стран. Мероприятие никто не бойкотировал. Это привело к примирению. Чемпионат был проведён успешно. Организаторы решили его повторить спустя два года [7].

Первая летняя универсиада состоялась в Турине в 1959 г. Ею завершилось формирование международного университетского спорта. Эти соревнования объединили 965 участников из 45 государств. Начиная с 1959 г. награждение победителей стало сопровождаться исполнением «Гаудеамуса» – студенческого гимна, который признан символом единства спортивной молодёжи всего мира [8]. Теперь в обозначенном порядке соревнования проводятся каждые два года. Через год во французском городе Шамони были проведены первые Зимние игры среди студентов. А в 1963 г. состоялись III Летние студенческие игры. Они прошли в Порту-Алегри. Эти соревнования впервые за всю историю проходили не в Европе. В 1973 г. в Москве состоялись VII Летние игры среди студентов. Они предусматривали десять видов спорта. Участниками универсиады стали 4 тыс. молодых людей. Это рекордное число за всю историю игр.

В дальнейшем количество участников и спортивных направлений увеличивалось, росло международное значение молодёжных спортивных соревнований. Новое рекордное число участников летних универсиад – почти 8 тыс. человек – объединили XXIII Летние игры, проведённые в турецком городе Измире в августе 2005 г., а рекордное количество представленных государств было достигнуто в 2003 г. в Южной Корее: в проведённых в г. Дэгу играх приняли участие спортсмены из 174 стран [9]. Рекорд по представительству в зимних соревнованиях был установлен на последней Всемирной универсиаде в Инсбруке (Австрия) – 2223 участника из 50 стран [10].

Изложенные исторические факты позволяют сделать вывод о том, что значение международных студенческих игр можно рассматривать не только с культурной или социальной, но и с политической точки зрения. Очевидно их положительное влияние на обеспечение единства, толерантности и взаимного уважения граждан разных государств. Значение Всемирных студенческих игр в данном аспекте аналогично роли Олимпийских игр, которые благоприятствуют межгосударственному сотрудничеству, повышают международный рейтинг государства, организующего Игры [11], и, следовательно, достоинство данного государства и его граждан [12]. Осознание политического аспекта роли Олимпийских игр в истории человечества было положено в основу спортивной теории происхождения государства, автор которой – Х. Ортега-и-Гассет – определял государство как результат возникновения и развития спорта [13]. Следует признать, что роль спорта в постулатах названной теории преувеличена. Вместе с тем её идеи не лишены рациональности.

Зимние и летние игры проходят раз в два года. Их участниками выступают учащиеся образовательных организаций не моложе 17 и не старше 28 лет [14]. Нормативно-правовая база проведения студенческих игр включает систему регламентов,

уставов и положений. При анализе названных документов, определяющих порядок организации и проведения универсиад, следует отметить строгий порядок, свойственный всем международным спортивным соревнованиям. Как правило, организация, проводящая соревнования, в данном случае универсиаду, выполняет всё согласно международным регламентам. Во-первых, она формирует организационный комитет и подбирает квалифицированный персонал, а также организует волонтерское движение. Во-вторых, разрабатывает положение об универсиаде. В-третьих, определяет место её проведения. В-четвёртых, утверждает регламент универсиады. В-пятых, утверждает состав судей и обеспечивает их всем необходимым для проведения соревнований. В-шестых, предлагает сценарий открытия и закрытия игр. В-седьмых, обеспечивает финансирование. В-восьмых, проводит рекламную кампанию. В-девятых, разрабатывает нормативно-правовую базу, обеспечивающую правовые отношения в процессе проведения универсиады [15].

К системе документов относятся Устав универсиады, Регламент соревнований, Положение об универсиаде, Правила внутреннего распорядка деревни универсиады, Регламент деятельности коллегии судей, Положение о соревнованиях, Требования к спортсменам и условия их участия, Подтверждение соблюдения антидопингового закона [16].

В современном мире по мере развития спорта и роста интереса к нему такие массовые мероприятия, как универсиады, Олимпийские игры, чемпионаты мира по футболу и другие, обрели особую популярность. Многие страны для укрепления своих позиций на международной арене, развития социальной инфраструктуры (строительства дорог, социальных объектов и пр.) стремятся к получению возможности проведения крупных спортивных мероприятий [17]. Начиная с 2009 г. на основании соответствующих распоряжений президента РФ в разных городах России проводится международный спортивный форум «Россия – спортивная держава», в котором принимают участие тысячи человек из регионов РФ и зарубежных стран [18].

В своем приветственном слове президент Международного олимпийского комитета Ж. Рогге подчеркнул выдающиеся успехи Российской Федерации и её олимпийские традиции. Он отметил тот факт, что под эгидой спортивного форума в школах региона пройдут мероприятия в сфере физической культуры и массового спорта, ориентированные на детей и молодёжь [19]. Конкретными результатами работы форума, по его мнению, должны стать новые подходы к подготовке спортсменов, новые методы тренерской работы, новый взгляд на подготовку к играм и строительство сооружений для их проведения, рекомендации по развитию базовых спортивных направлений, включённых в региональные программы соревнований [20]. В числе наиболее интересных мероприятий форума он отметил проведение мастер-классов, позволяющих выровнять качество спортивной подготовки по России, сделать индивидуальные разработки и открытия тренеров массовой практикой. В рамках работы форума было отобрано все самое ценное и важное, что позволит нашей стране достичь поставленных целей в спортивной сфере [21].

Молодёжные студенческие игры, аналогичные Олимпийским, более пятидесяти лет выступают вторым по значимости и количеству участников комплексным спортивным международным мероприятием. Соревнования проводятся среди молодых людей Международной федерацией университетского спорта (FISU). 09.11.2003 г. в бельгийском городе Брюсселе члены FISU после голосования приняли решение провести Универсиаду-2019 – XXIX Всемирные зимние соревнования среди студентов – в г. Красноярске. Названный город оказался единственным кандидатом на их проведение. Вначале на статус столицы игр претендовали г. Пхенчхан в Южной Корее и

кантон Вале в Швейцарии. Однако позже представители Южной Кореи заявили самоотвод в связи с тем, что на их территории в ближайшие годы пройдут другие масштабные спортивные события – Универсиада-2015 в г. Кванджу и зимняя Олимпиада 2018 г. в г. Пхенчхан. В сентябре была снята заявителями и кандидатура кантона Вале. В России зимняя универсиада никогда ранее не проходила.

Спортивные объекты в Красноярске активно функционируют в течение длительного времени. В 2011 г. начал действовать хоккейный стадион «Арена-Север», который рассчитан на 2,5 тыс. зрителей. Проектирование и строительство комплекса обошлись красноярскому бюджету почти в 1,5 млрд руб. Впрочем, для проведения хоккейного турнира необходимо построить ещё две арены: на зимней Универсиаде-2013 в Трентино хоккейных стадионов было именно три. Кроме того, необходимы арены для кёрлинга и конькобежного спорта. Сейчас в Красноярске таких сооружений нет. Зато уже работает экстрим-парк «Бобровый лог», где проходят соревнования по сноуборду и горным лыжам. При этом руководству парка требуется ещё один млрд руб. для реализации инвестиционного проекта, включающего в себя постройку двух гостиниц класса «люкс» и канатной дороги над р. Енисей. Академия зимних видов спорта, которая много раз упоминалась в средствах массовой информации, пока находится в стадии проектирования. 31.12.2013 г. был объявлен тендер на выполнение кадастровых работ, а также на проведение оценки подлежащей выкупу земли для строительства комплекса. Строительство многих объектов ещё только планируется.

Опираясь на указ президента РФ о подготовке к Универсиаде-2019 в Красноярске, оргкомитет должен решить ряд задач. Во-первых, разработать и осуществить при поддержке органов государственной власти Красноярского края меры, направленные на подготовку и проведение универсиады. Во-вторых, сформировать перечень объектов капитального строительства в федеральной государственной собственности, необходимых для подготовки и проведения игр, за счёт ассигнований из федерального бюджета. В-третьих, оказать содействие в освещении в государственных средствах массовой информации подготовки и проведения универсиады, включая решение актуальных проблем развития студенческого спорта. В-четвёртых, дать рекомендации органам исполнительной власти субъектов РФ принять участие в осуществлении мероприятий по подготовке и проведению универсиады. В-пятых, сформировать нормативно-правовую базу студенческих игр [22].

Распоряжением правительства РФ должен быть образован Организационный комитет по подготовке и проведению Универсиады-2019. Оргкомитет будет осуществлять контроль и координацию хода подготовки универсиады и выполнять ряд важных функций. Первая функция – это реализация приоритетных направлений государственной политики по проведению Всемирной зимней универсиады. Вторая функция – разработка мер, направленных на подготовку и проведение игр. Третьей функцией выступает анализ текущего состояния студенческого спорта в стране, а также формулирование предложений по его дальнейшему развитию. Четвёртая функция – рассмотрение вопросов, связанных с подготовкой российских спортсменов для участия в студенческих играх 2019 г., а также выработка мер для обеспечения необходимого уровня мастерства сборных студенческих команд [23].

Распоряжением правительства РФ аналогично г. Казани должна быть учреждена автономная некоммерческая организация, которая станет Исполнительной дирекцией универсиады 2019 г. В настоящее время организованы регулярные заседания рабочих групп, ведётся целенаправленная подготовка к играм по соответствующим направлениям [24].

Подготовка к Универсиаде-2019 проводится на основании Мастер-плана, который утверждён FISU [25], и Плана основных мероприятий, связанных с универсиадой [26]. Разработан порядок прохождения участниками государственной границы Российской Федерации [27]. По мере получения индивидуальных анкет участника и их проверки в установленном порядке ФГУП «Гознак» изготовит персональные аккредитационные удостоверения для въезда и выезда из России, которые будут направлены в офисы национальных студенческих федераций или национальных олимпийских комитетов международной экспресс-почтой. Бланки аккредитационных удостоверений имеют защиту категории «В» и содержат машиночитаемую строку (зону) [28].

Внесены поправки в 212-ФЗ «О страховых взносах в Пенсионный фонд Российской Федерации, Фонд социального страхования Российской Федерации, Федеральный фонд обязательного медицинского страхования и территориальные фонды обязательного медицинского страхования», которые позволяют освободить от уплаты страховых взносов волонтёров универсиады [29].

В целях оптимизации порядка ввоза на таможенную территорию Таможенного союза спортивного инвентаря, оборудования и иных товаров, предназначенных для целей использования при организации и проведении спортивных мероприятий международного уровня, разработан проект Решения Евразийской экономической комиссии о дополнении перечня категории товаров, в отношении которых может быть установлена специальная таможенная процедура [30]. Принятие данного нормативно-правового акта и соответствующего постановления правительства РФ сделает возможным упрощённый – без уплаты таможенных пошлин – порядок ввоза на территорию России товаров, необходимых для организации игр и их проведения [31]. Правительству РФ предстоит утвердить комплексный план обеспечения безопасности универсиады, в котором должны быть определены основные цели, принципы, задачи, субъекты, организационные основы деятельности в данной сфере, выделены вероятные угрозы безопасности, обозначены основные объекты, процессы и мероприятия, подлежащие защите в период подготовки и проведения игр.

Анализируя международные и национальные законодательные акты, а также опыт проведения значимых спортивных мероприятий зарубежными странами, в частности универсиад, можно выявить ряд проблем в российском законодательстве, требующих детального изучения и проработки. Первая проблема связана с необходимостью подготовки и проведения спортивных мероприятий международного уровня, которые требуют привлечения огромного количества специалистов из-за рубежа, в связи с чем необходимо упростить порядок привлечения к труду иностранных работников [32].

Вторая проблема состоит в следующем. Правило 39 Олимпийской хартии, которое распространяется и на проведение универсиады, устанавливает, что официальные лица, спортсмены и персонал размещаются в деревне универсиады. Деревню организует организационный комитет на период, который устанавливает Исполнительный комитет FISU. Организационный комитет обеспечивает оплату размещения и проживания всех ранее перечисленных лиц и несение местных транспортных расходов [33]. Ряд моментов в связи с этими обязательствами Оргкомитета должен быть обозначен в Заявочной книге универсиады. В частности, в ней надлежит зафиксировать положение о том, что необходимо сделать бесплатным проезд в общественном транспорте для предъявителей билетов на олимпийские мероприятия и для аккредитованных лиц, а также предусмотреть механизмы обеспечения разумных цен на услуги такси и других средств частного транспорта в период универсиады [34].

Третья проблема проявляется в том, что в России сохраняют актуальность проблемы, связанные с хулиганством и насилием со стороны болельщиков. Несмотря на

установленную законодательством административную [35] и уголовную [36] ответственность за причинение вреда здоровью других лиц, порчу имущества и нарушение общественного порядка, на проведённых ранее спортивных событиях имело место множество инцидентов [37], связанных с недолжным поведением болельщиков. Речь идёт о массовых беспорядках на трибунах, проявлениях национальной и расовой неприязни, использовании пиротехнических изделий и нецензурных баннеров. С учётом изложенного необходимо принять к сведению мировой опыт при разработке проекта изменений в федеральное законодательство, связанных с обеспечением порядка и безопасности при проведении спортивных мероприятий [38].

Четвёртая проблема связана с необходимостью анализа действующего российского налогового законодательства и введения особого порядка налогообложения для организаторов соревнований, их дочерних организаций, конфедераций, национальных ассоциаций и контрагентов. Данные изменения должны быть направлены на создание благоприятных условий для международных спортивных организаций в части налогообложения, необходимых для успешной подготовки соревнований [39].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что организация международных спортивных мероприятий значима для России. Такого рода события положительно отражаются на развитии социальной и экономической сфер общественной и государственной жизни.

Выявленные основные правовые проблемы проведения Всемирных универсиад в XXI в. позволяют предложить некоторые пути их решения, предполагающие, в частности, формулирование новых правовых норм. Например, представляется целесообразным установить юридическое правило, согласно которому в России руководить национальными спортивными объединениями могут только граждане РФ, в прошлом или настоящем занимающиеся спортом на профессиональной основе.

Проведенный анализ показал, что при различных подходах к правовому обеспечению студенческой физкультурно-спортивной деятельности в России и других странах существуют общие аспекты развития нормативно-правовой базы организации студенческих игр. Разумеется, обозначенные общие моменты имеют место и в правовом регулировании организации будущей универсиады в Красноярске.

Изучение формальных источников права, относящихся к исследуемой сфере, позволяет отметить, что за рамками правового регулирования, в частности Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [40], остались профессиональные отношения между спортсменами-студентами.

Ссылки на источники

1. История универсиады. – URL: http://sport.tgim1.edusite.ru/p52aa1.html.
2. Чесалин М. От истоков студенческого спорта до Универсиады. – URL: http://www.championat.com/other/article-134436-ot-istokov-studencheskogo-sporta-douniversiady.html.
3. Там же.
4. Там же.
5. Там же.
6. История универсиады. – URL: http://sport.tgim1.edusite.ru/p52aa1.html.
7. Чесалин М. Указ. соч.
8. Там же.
9. Там же.
10. История Всемирных универсиад. – URL: http://www.kayak-canoe.ru/ru/federation/news/2062/
11. Комова О. А, Пойразян Ю. Э., Галстян И. Э., Кошовий И. Н. Олимпийские игры как фактор развития международного бизнеса. – URL: http://www.scienceforum.ru/2013/21/286.
12. Подробнее об идее достоинства см.: Дробышевский С. А., Протопопова Т. В. Представления о человеческом достоинстве в политико-юридических доктринах и праве. – М.: Проспект, 2014. – С. 140–142.

13. Кашанина Т. В. Происхождение государства и права: учеб. пособие. – М.: Высшее образование, 2008. – С. 70–74.
14. Чесалин М. Указ. соч.
15. См., например: Правила проведения XXVII Всемирной летней Универсиады 2013. Казань, Россия. 6-17 июля 2013 г. – URL: http://kazan2013.com/assets/regulations_ru-33e400bbe6c0dea02cf7925192c7ac1e.pdf.
16. Васькевич В. Правовое обеспечение XXVII всемирной летней универсиады 2013 года в г. Казани: международно-правовое регулирование. – URL: http://bmsi.ru/doc/9f7fcf62-acf8-4150-9a23-5b4d5357c885.
17. Таймазова Е. В. Формирование экономического механизма спонсорства спортивно-зрелищных услуг в России: автореф. дис. … канд. экон. наук. – СПб., 2015. – С. 3–5. – URL: http://unecon.ru/sites/default/files/dissertaciya_taymazovoy.pdf.
18. Россия – спортивная держава. Международный спортивный форум. – URL: http://www.sportforumrussia.ru/o-forume/dokumenty/.
19. Там же.
20. Там же.
21. Мяконьков В. Б., Плетенец И. В. Правовое обеспечение крупных, спортивных международных, мероприятий проводимых в Российской Федерации. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
22. Указ Президента РФ «О подготовке к проведению XXIX Всемирной зимней Универсиады 2019 г. в г. Красноярске». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
23. Доклад о подготовке и проведении XXVII Всемирной летней Универсиады 2013 года в г. Казани. Г. Казань, март 2013. С. 22. – URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sportsovet.ru%2Fdocs%2F20130319%2FDoklad.doc&ei=ERqSVcPQCsu4sQHQyIuICQ&usg=AFQjCNESffOBXuWWW0JhqS3hxfRgomzAKA&bvm=bv.96783405,d.bGg.
24. Там же.
25. Мастер-план подготовки к проведению 29-й Всемирной зимней Универсиады 2019 года в городе Красноярске. – URL: http://www.krsk2019.ru/UserFiles/Universiada/Master_plan_rus_v_10.pdf.
26. универсиада в Красноярске 2019 г. – URL: http://minsvyaz.ru/ru/activity/directions/467/.
27. Доклад о подготовке и проведении XXVII Всемирной летней Универсиады 2013 года в г. Казани.
28. Там же.
29. Там же.
30. Там же.
31. Мяконьков В. Б., Плетенец И. В. Указ. соч.
32. Иностранцам, прибывающим в Россию в визовом порядке, могут упростить правила привлечения к трудовой деятельности. – URL: http://www.garant.ru/news/629104/#ixzz3eqL1v3lp.
33. Там же.
34. Доклад о подготовке и проведении XXVII Всемирной летней Универсиады 2013 года в г. Казани.
35. Ужесточена ответственность болельщиков за правонарушения на спортивных мероприятиях. – URL: http://gryazy.ru/302-uzhestochena-otvetstvennost-bolelshhikov-za.html.
36. Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 № 63-ФЗ. Ст. 212–214. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
37. См., например: Случаи остановки футбольных матчей из-за беспорядков на стадионах (2010–2014). – URL: http://rsport.ru/football/20141015/780359347.html.
38. Мяконьков В. Б., Плетенец И. В. Указ. соч.
39. Там же.
40. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Daniil Smirnov,
Student, Institute of Physical Culture, Sport and Tourism of Siberian Federal University, Krasnoyarsk
Svetlana Orlova,
Assistant of a lecture at the chair of State and Legal History, Siberian Federal University, Krasnoyarsk
kafedraprava.sfu@gmail.com

Legal problems of organization of the World Universiade in Russia

Abstract. The paper considers the problems of legal regulation of organization and holding the World Universiade in Russia. Attention is given to historical development of international university sport, its importance for

different states and the world community. The analysis of legislature and other normative acts in the field of regulation of university competitions is demonstrated. On the base of the research, some problems of legal protection of the World Student Games are defined, possible ways of solution are offered.
Key words: the World Universiade, Krasnoyarsk, International University Sports Federation, legal problems, history of university competitions.

References

1. *Istorija universiady.* Available at: http://sport.tgim1.edusite.ru/p52aa1.html (in Russian).
2. Chesalin, M. *Ot istokov studencheskogo sporta do Universiady.* Available at: http://www.championat.com/other/article-134436-ot-istokov-studencheskogo-sporta-do-universiady.html (in Russian).
3. Ibid.
4. Ibid.
5. Ibid.
6. *Istorija universiady.* Available at: http://sport.tgim1.edusite.ru/p52aa1.html (in Russian).
7. Chesalin, M. Op. cit.
8. Ibid.
9. Ibid.
10. *Istorija Vsemirnyh universiad*. Available at: http://www.kayak-canoe.ru/ru/federation/news/2062/ (in Russian).
11. Komova, O. A, Pojrazjan, Ju. Je., Galstjan, I. Je., Koshovij, I. N. *Olimpijskie igry kak faktor razvitija mezhdunarodnogo biznesa.* Available at: http://www.scienceforum.ru/2013/21/286 (in Russian).
12. Podrobnee ob idee dostoinstva sm.: Drobyshevskij, S. A. & Protopopova, T. V. (2014) *Predstavlenija o chelovecheskom dostoinstve v politiko-juridicheskih doktrinah i prave*, Prospekt, Moscow, pp. 140–142.
13. Kashanina, T. V. (2008) *Proishozhdenie gosudarstva i prava: ucheb. Posobie*, Vysshee obrazovanie, Moscow, pp. 70–74 (in Russian).
14. Chesalin, M. Op. cit.
15. Sm., naprimer: *Pravila provedenija XXVII Vsemirnoj letnej Universiady 2013. Kazan', Rossija. 6-17 ijulja 2013 g.* Available at: http://kazan2013.com/assets/regulations_ru-33e400bbe6c0dea02cf7925192c7ac1e.pdf (in Russian).
16. Vas'kevich, V. *Pravovoe obespechenie XXVII vsemirnoj letnej universiady 2013 goda v g. Kazani: mezhdunarodno-pravovoe regulirovanie*. Available at: http://bmsi.ru/doc/9f7fcf62-acf8-4150-9a23-5b4d5357c885 (in Russian).
17. Tajmazova, E. V. (2015) *Formirovanie jekonomicheskogo mehanizma sponsorstva sportivno-zrelishhnyh uslug v Rossii: avtoref. dis. … kand. jekon. Nauk*, St. Petersburg, pp. 3–5. Available at: http://unecon.ru/sites/default/files/dissertaciya_taymazovoy.pdf (in Russian).
18. *Rossija – sportivnaja derzhava*. Mezhdunarodnyj sportivnyj forum. Available at: http://www.sportforumrussia.ru/o-forume/dokumenty/ (in Russian).
19. Ibid.
20. Ibid.
21. Mjakon'kov, V. B. & Pletenec, I. V. *Pravovoe obespechenie krupnyh, sportivnyh mezhdunarodnyh, meroprijatij provodimyh v Rossijskoj Federacii*. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» (in Russian).
22. *Ukaz Prezidenta RF «O podgotovke k provedeniju XXIX Vsemirnoj zimnej Universiady 2019 g. v g. Krasnojarske»*. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» (in Russian).
23. *Doklad o podgotovke i provedenii XXVII Vsemirnoj letnej Universiady 2013 goda v g. Kazani*. G. Kazan', mart 2013. S. 22. Available at: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sportsovet.ru%2Fdocs%2F20130319%2FDoklad.doc&ei=ERqSVcPQCsu4sQHQyIuICQ&usg=AFQjCNESffOBXuWWW0JhqS3hxfRgomzAKA&bvm=bv.96783405,d.bGg (in Russian).
24. Ibid.
25. *Master-plan podgotovki k provedeniju 29-j Vsemirnoj zimnej Universiady 2019 goda v gorode Krasnojarske*. Available at: http://www.krsk2019.ru/UserFiles/Universiada/Master_plan_rus_v_10.pdf (in Russian).
26. universiada v Krasnojarske 2019 g. Available at: http://minsvyaz.ru/ru/activity/directions/467/ (in Russian).
27. *Doklad o podgotovke i provedenii XXVII Vsemirnoj letnej Universiady 2013 goda v g. Kazani*. G. Kazan', mart 2013. S. 25. Available at: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sportsovet.ru%2Fdocs%2F20130319%2FDoklad.doc&ei=ERqSVcPQCsu4sQHQyIuICQ&usg=AFQjCNESffOBXuWWW0JhqS3hxfRgomzAKA&bvm=bv.96783405,d.bGg (in Russian).
28. Ibid.

29. Ibid.
30. Ibid.
31. Mjakon'kov, V. B. & Pletenec, I. V. Op. cit.
32. *Inostrancam, pribyvajushhim v Rossiju v vizovom porjadke, mogut uprostit' pravila privlechenija k trudovoj dejatel'nosti.* Available at: http://www.garant.ru/news/629104/#ixzz3eqL1v3lp (in Russian).
33. Ibid.
34. *Doklad o podgotovke i provedenii XXVII Vsemirnoj letnej Universiady 2013 goda v g. Kazani.* G. Kazan', mart 2013, pp. 73–74. https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sportsovet.ru%2Fdocs%2F20130319%2FDoklad.doc&ei=ERqSVcPQCsu4sQHQyIuICQ&usg=AFQjCNESffOBXuWWW0JhqS3hxfRgomzAKA&bvm=bv.96783405,d.bGg (in Russian).
35. *Uzhestochena otvetstvennost' bolel'shhikov za pravonarushenija na sportivnyh meroprijatijah.* Available at: http://gryazy.ru/302-uzhestochena-otvetstvennost-bolelshhikov-za.html (in Russian).
36. *Ugolovnyj kodeks RF ot 13.06.1996 № 63-FZ. St. 212–214.* Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» (in Russian).
37. Sm., naprimer: *Sluchai ostanovki futbol'nyh matchej iz-za besporjadkov na stadionah (2010–2014*). Available at: http://rsport.ru/football/20141015/780359347.html (in Russian).
38. Mjakon'kov, V. B. & Pletenec, I. V. Op. cit.
39. Ibid.
40. *Federal'nyj zakon ot 04.12.2007 № 329-FZ «O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii».* Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus» (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Протопоповой Т. В., кандидатом юридических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	08.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	11.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	11.07.15	Опубликована *Published*	28.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Смирнов Д. С., Орлова С. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Кондратьева Н. В. Сущность понятия «творческие способности» // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15320. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15320.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15320 **УДК 159.924.24**

Кондратьева Ника Валерьевна,
аспирант ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары
nikpnd@gmail.com

Сущность понятия «творческие способности»

Аннотация. *В статье описаны определения понятий «творчество», «способности», «творческие способности», дан анализ трактовки этих понятий в современной научной литературе, рассмотрены факторы, влияющие на развитие творческих способностей. Автор дает своё собственное определение понятиям «творческие способности», «креативность».*
Ключевые слова: *способности, творческие способности, творчество, креативность, способность к творчеству.*
Раздел: *(02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.*

Изменение образовательной парадигмы, заключающейся в переходе от знаниевой к личностно ориентированной, появление новых образовательных стандартов наметили путь к кардинальной перестройке всего образовательного процесса. Нацеленность на гармоничное личностное развитие каждого и подготовку к быстро меняющейся жизни в условиях быстрого развития техники, науки и других сфер жизни общества ставит проблему развития творческих способностей детей на первое место. А вопрос воспитания способностей остается одним из важнейших в педагогической и психологической науках.

Для определения сущности творческих способностей обратимся сначала к рассмотрению необходимых для этого основных понятий. Для нашего исследования таковыми являются «творчество» и «способности».

В научной литературе существуют различные подходы к определению творчества. В Новой философской энциклопедии Института философии РАН творчество определяется следующим образом: «Творчество – присущее индивиду иерархически структурированное единство способностей, которые определяют уровень и качество мыслительных процессов, направленных на приспособление к изменяющимся и неизвестным условиям в сенсомоторных, наглядных, оперативно-деятельностных и логико-теоретических формах. Творчество представляет собой также некоторый аспект развития личности, относящийся к переходу на высокий интеллектуальный уровень» [1].

Психологический словарь трактует творчество как «практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [2].

В педагогической энциклопедии творчество – «высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности (новизне)» [3].

Целостная концепция творчества появилась в конце XVIII в. Ее создателем был И. Кант. Согласно его точке зрения, творческий процесс представляет собой общность сознания, субъективности представлений и воображения. Творческая способность – связь чувственных впечатлений и рассудка. Под воображением И. Кант понимал единство сознательной и бессознательной деятельности [4].

В экзистенциализме (А. Камю, Ж.-П. Сартр и др.) субъектом и объектом творчества является свободная личность, которая познает мир интуитивно. Выход за пределы индивидуального, природного, социального и есть творчество [5].

Н. А. Бердяев определяет творчество как свободу личности. Творчество очищает, возвышает человека. Творчество есть всегда положительный опыт, раскрытие самости, глубокое переживание, преодоление себя [6].

М. Хайдеггер рассматривал творчество как «выход на “перекресток” множества равновероятных вариантов сущего» [7].

З. Фрейд интерпретировал творчество как активность личности, возникающую в процессе снятия внутреннего напряжения с помощью перенаправления энергии на достижение социально приемлемых целей. Этот переход энергии исследователь назвал сублимацией [8].

Марксистское понимание творчества исходит из определения его как социально полезной деятельности, характеризующейся оригинальностью и общественно-исторической уникальностью [9].

Взгляды на понимание творчества представителей гуманистической психологии оказались наиболее близкими к взглядам большинства отечественных психологов, исследующих творчество. А. Маслоу, К. Роджерс считают, что творчество – это способность к глубокому осознанию собственного опыта, это самоактуализация, самовыражение [10].

Е. Л. Яковлева определяет творчество как реализацию человеком собственной индивидуальности [11].

Я. А. Пономарев рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию, как условие развития [12].

Д. Б. Богоявленская, В. А. Петровский, С. В. Максимова понимают творчество как проявление неадаптивной активности (стремление выйти за рамки, потребность в выдвижении оригинальных познавательных задач, развертывание внутренних потенциалов) [13–15].

Творчество есть необходимое условие развития личности, это деятельность созидающая, ведущая к появлению новых идей, продуктов и открывающая новое в самом субъекте и уже существующих формах культуры. Творческий процесс невозможен без участия познавательных способностей индивида, его мотивационной и ценностной сфер.

Обратимся к понятию «способности».

Существуют различные определения понятия «способности». С. Л. Рубинштейн, основоположник философско-психологической теории деятельности, определял способность как сложное образование, содержащее ряд психологических особенностей личности, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые в процессе этой деятельности и вырабатываются. «Способности – это закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способов действия, а психических процессов (“деятельностей”), посредством которых действия и деятельности регулируются» [16].

К. К. Платонов, В. Э. Чудновский, Б. М. Теплов рассматривают способности как качество, как индивидуально-психологические особенности личности, приводящие к успеху в какой-либо деятельности [17–19].

Согласно Б. М. Теплову, способности возникают на основе задатков, врожденных особенностей индивидуума. Они не могут возникнуть вне деятельности. На развитие способностей влияют темперамент, мотивация и самооценка.

В. Д. Шадриков определяет способности с трёх позиций: индивида, субъекта деятельности и личности. «Способности индивида отражают его природную сущность и проявляются как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные функции психики. На основе способностей индивида формируются способности субъекта деятельности за счет развития интеллектуальных операций (операционных механизмов). А постановка способностей под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности, обеспечивающих успешность социального познания» [20].

В. А. Крутецкий считает, что наряду с индивидуальными особенностями психических процессов способностями являются и особенности эмоционально-волевой составляющей личности, ее отношение к деятельности. Любая деятельность требует от человека целого ряда взаимосвязанных способностей. Исследователь указал на существование общих способностей, которые необходимы для выполнения любой деятельности, и специальных, без которых невозможно успешное выполнение какой-либо конкретной деятельности. Также В. А. Крутецкий разделил способности на теоретические и практические. Первые связаны со склонностью человека к абстрактно-теоретическим умозаключениям, а вторые – к конкретным практическим действиям [21].

Т. И. Артемьева подчеркивает индивидуализированность способностей. На это влияют особенности индивидуального пути развития индивида, характер его взаимодействия с действительностью, выработка типичного для индивида способа выполнения деятельности. Развитие способностей происходит не только в деятельности, оно связано со всей системой воспитания, обучения, процесса общения и зависит от активности самого индивида. Процесс развития способностей личности – качественные изменения имеющихся способностей. Именно поэтому Т. И. Артемьева делит способности не по видам деятельности, а на потенциальные и актуальные. Потенциальные способности определяются как возможные новообразования, возникающие на основе появления новых проблем и задач, требующих решения индивидом. Актуальные способности – способности, развивающиеся в конкретных условиях какого-либо вида деятельности. Актуальные способности составляют лишь часть способностей потенциальных. Развитие потенциальных способностей возможно лишь в социальной среде с учетом психологической природы индивида. Способность, согласно Т. И. Артемьевой, это высший уровень развития психических процессов; психическая деятельность особого качества, обнаруживающая в себе психическую активность, высокую мотивационную составляющую личности, что ведет к успешному выполнению той или иной деятельности [22].

Определим сущность и механизм возникновения творческих способностей. У многих исследователей креативность отождествляется с творческими способностями, а творчество – со способностью к творчеству.

В начале XX в. возникла психоаналитическая теория творчества, основоположником которой был З. Фрейд. Согласно ей творчество – это перенос сексуальной энергии в творческую созидательную деятельность. В творчестве находят воплощение вытесненные стремления и переживания, так называемая сублимация. Способности, творческие способности, рассматриваются как индивидуальные врожденные характеристики, включенные в структуру Эго. Подсознание является важнейшим источником творчества [23].

К. Юнг объясняет творчество как процесс самоактуализации, работу по преобразованию своей личности [24].

М. Вертгеймер, один из основателей гештальтпсихологии, описывает творчество как разрушение существующего гештальта для построения наиболее подходящего к

ситуации. Творческие способности понимаются им как психологические особенности личности, направленные на достижение равновесия [25].

Дж. Келли, автор теории личностных конструктов, видит в каждом индивиде исследователя и рассматривает творчество как альтернативу банальному [26].

А. Адлер, создатель системы индивидуальной психологии, полагал, что каждый человек изначально обладает творческой силой, благодаря которой управляет своей жизнью. Вся человеческая культура – способ компенсации человеком своих несовершенств [27].

Э. Фромм рассматривает творческие способности как врожденные потенциальные способности, дремлющие в каждом человеке [28].

Л. Терстоун отмечает, что развитию творческих способностей способствуют особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи. Творческие решения приходят в момент релаксации, рассредоточения [29].

С. Герберт, сторонник когнитивной психологии, считает, что творческие способности не несут какой-либо уникальности и не отличаются от других познавательных процессов [30].

Дж. Гилфорд считает креативность универсальной познавательной творческой способностью. Основой креативности является дивергентное мышление, которое направлено на поиск нескольких вариантов решения проблемы и выходит за пределы существующих стандартов [31].

По мнению А. Ребера, креативность – психический процесс, который приводит к уникальным результатам [32].

Г. Айзенк определил креативность как «способность, которая помогает человеку выдвигать идеи». По его мнению, креативность – составляющая общей умственной одаренности [33].

Е. Торренс подчеркивает, что творческие способности – это высший мыслительный процесс, связанный с инсайтом – яркой догадкой, соединяющей в себе новые ассоциации с решаемой проблемой [34].

Представители гуманистической психологии считают, что творческие способности присущи каждому из нас. Творческие способности созвучны понятию «самоактуализирующейся личности». Они проявляются в деятельности. По мнению А. Маслоу, источником творчества является потребность в самоактуализации и самореализации [35].

По мнению К. Роджерса, творческие способности направлены на достижение «идеального Я» [36].

Ф. Баррон рассматривает творчество как общее необходимое условие развития человека. Творчество – это способность адаптивно реагировать на меняющиеся условия жизни, способность к созданию чего-то нового. Это «новое» может носить и субъективный характер [37].

На рубеже XIX–XX вв. сложилось отдельное направление – психология творчества. Б. Г. Ананьев называет творчество «высшей интеграцией субъектных свойств» человека [38]. Развитие общих способностей приведет к развитию способности к какой-либо конкретной деятельности.

С точки зрения А. Н. Леонтьева, творческие способности – это результат овладения человеком знаниями, умениями и навыками, необходимыми для того или иного вида творчества (художественного, музыкального, технического и т. д.) [39].

С точки зрения А. Г. Маклакова, творческие способности – это специальные способности, определяющие успех творчества [40].

А. Н. Лук в определении творческих способностей уделил большое внимание приемам мышления, особенностям восприятия, памяти и мотивации. Творческие способности присущи каждому, однако уровень их развития зависит от индивидуальных особенностей, среды, в которую заключен индивид, воспитательных воздействий и личности воспитывающего [41].

А. М. Матюшкин подчеркивает обязательное наличие высокой познавательной мотивации и исследовательской активности у детей с развитыми творческими способностями [42].

В. И. Андреев указывает на мотивационно-творческую активность и общую направленность личности (творческий интерес, любознательность, стремление к лидерству, самообразованию), без которых не может быть развитых творческих способностей [43].

С. Медник способность к творчеству интерпретирует как способность преодолевать стереотипы и способность к продуцированию большого количества ассоциаций. Исследователь рассматривает творческий процесс как синтез конвергентной и дивергентной составляющих [44].

Н. С. Лейтес определил креативность как особый склад ума, особое качество умственных процессов [45].

Согласно М. А. Холодной, дивергентные способности и есть креативность [46].

Е. Л. Яковлева дает определение творческости как реализации человеком собственной индивидуальности [47].

А. В. Хуторской не говорит о творческих способностях как таковых, он рассматривает их как креативные качества (образность, ассоциативность, созерцательность, воображение, фантазия, инициативность, способность к генерации идей, независимость, склонность к риску и т. д.) личности, входящие в интегративное понятие креативности, которая составляет наряду с когнитивными качествами и оргдеятельностными сущность выделенных исследователем эвристических способностей [48].

В. А. Петровский вычленил и обосновал понятие «неадаптивная активность» («надситуативная»), которая является составляющей механизма творческого процесса. Это способность подниматься над проблемой, ставить избыточные согласно положению проблем цели, преодолевать внешние и внутренние ограничения деятельности. В понятие «неадаптивная активность» входят и личностные особенности, такие как тяга к риску, альтруизм, «сверхнормативность» в деятельности, глубокая саморефлексия [49].

В. Н. Дружинин понимает творчество как активность личности. А способность человека к такому роду активности есть креативность. Индивидуальные особенности приводят к доминированию либо надситуативной (творческой), либо адаптивной (нетворческой) активности, что позволяет делить людей на более и менее творческих [50].

Согласно Д. Б. Богоявленской, источником творчества является неадаптивная активность, а показателем творческости считается интеллектуальная активность (одно из проявлений неадаптивной активности), сочетающая в себе общие умственные способности и высокий уровень мотивации к исследовательской работе [51].

С. В. Максимовой была разработана концепция «дуальности неадаптивных и адаптивных проявлений в творчестве». Согласно концепции в творческом процессе различают два вида активности: неадаптивную активность, необходимую для генерации новых идей, целей и т. д., и адаптивную активность, важную для их претворения в жизнь. На этапе неадаптивной активности происходит постановка цели, порождение гипотезы, идеи, образа; задействованы дивергентное и образное мышление, интуиция, активизировано правое полушарие. На этапе адаптивной активности происходит

воплощение образа, идеи, решение проблемы, появление творческого продукта; преобладают конвергентное мышление, логика, вербальный интеллект, активизировано левое полушарие [52].

Теоретический анализ понятий «творчество», «способности» и «творческие способности» позволяет нам дать собственное определение. Творческие способности – синтез индивидуально-психофизиологических особенностей личности и новых качественных состояний (изменений в мышлении, восприятии, опыте жизнедеятельности, мотивационной сфере), возникающих в процессе новой для индивида деятельности (в процессе решения новых проблем, задач), что ведет к её успешному выполнению или появлению субъективно/объективно нового продукта (идеи, предмета, художественного произведения и т. д.). Креативность мы рассматриваем как качественное изменение психики индивида, влияющее на весь опыт его жизнедеятельности, характеризующийся принятием нетипичных решений, интересом к исследовательской деятельности, саморазвитию, и позволяющее создавать принципиально новые идеи, продукты. Процесс развития творческих способностей ведет к возникновению креативности, устойчивого свойства личности с высокой мотивацией к творческой деятельности. Творческие способности присущи каждому индивиду, они возникают и развиваются в процессе деятельности. Большое значение для развития творческих способностей имеет социальная, воспитательно-образовательная среда.

Ссылки на источники

1. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; председатель научно-ред. совета В. С. Степин. – М.: Мысль, 2000–2001.
2. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. – М.: Олма-Пресс, 2004.
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / председатель научно-ред. совета А. М. Прохоров. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009.
5. Там же.
6. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. Опыт оправдания. – М.: Изд-во «Академический проект», 2015. – 522 с.
7. Хайдеггер М. Исток художественного творения. – М.: Изд-во «Академический проект», 2008.
8. Ильин Е. П. Указ. соч.
9. Там же.
10. Там же.
11. Яковлева Е. Л., Фельдштейн Д. И. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997.
12. Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации: материалы Всерос. конф., посвящ. памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина, 7–8 октября 2010 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
13. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.
14. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО Горбунок, 1992.
15. Максимова С. В. Творчество как феномен неадаптивной активности // Развитие творческого потенциала учащихся в системе детского дополнительного образования. Серия «Экология творчества». Выпуск 2 / под ред. Н. В. Маркиной,О. В. Верещинской. – Челябинск: Паритет-Профит, 2002. – С. 42–58.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. – М.: Изд-во «Педагогика», 1989.
17. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972.
18. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 78–91.
19. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПИ РСФСР, 1961.
20. Шадриков В. Д. Теоретические взгляды на природу способностей // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 18–19 октября 2005 г. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2005. – С. 12–19.
21. Крутецкий В. А. Материалы конференции по проблеме способностей. – М.: Изд-во АПН СССР, 1970.
22. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977.
23. Ильин Е. П. Указ. соч.
24. Там же.
25. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987.

26. Келли Дж. Теория личности (теория личных конструктов). – СПб.: Изд-во «Речь», 2000.
27. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. – СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 1997.
28. Там же.
29. Там же.
30. Там же.
31. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2008.
32. Хьелл Л., Зиглер Д. Указ. соч.
33. Дружинин В. Н. Указ. соч.
34. Там же.
35. Хьелл Л., Зиглер Д. Указ. соч.
36. Там же.
37. Там же.
38. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания психологии. – СПб.: Питер, 2001.
39. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
40. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2008.
41. Лук А. Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976.
42. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников. – М.: Педагогика, 1991.
43. Ильин Е. П. Указ. соч.
44. Дружинин В. Н. Указ. соч.
45. Хьелл Л., Зиглер Д. Указ. соч.
46. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Ценностные аспекты психологии интеллекта и их реализация в образовательной практике // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 236–261.
47. Яковлева Е. Л., Фельдштейн Д. И. Указ. соч.
48. Хуторской А. В. Структура эвристических способностей учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 21 апреля. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0421.htm.
49. Петровский В. А. Указ. соч.
50. Дружинин В. Н. Указ. соч.
51. Богоявленская Д. Б. Указ. соч.
52. Максимова С. В. Указ. соч.

Nika Kondratyeva,
Postgraduate Student, Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev, Cheboksary
nikpnd@gmail.com

The essence of the concept "creative abilities"

Abstract. The paper describes the definitions of such concepts as "creativity", "abilities", "creative abilities". The author analyzes interpretations of these concepts in modern scientific literature. The author views the factors affecting the development of creative abilities and gives own definition of "creative abilities" and "creativity".

Key words: abilities, creative abilities, creation, creativity.

References

1. (2000–2001) *Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t.* / In-t filosofii RAN; Nac. obshhestv.-nauch. fond; predsedatel' nauchno-red. soveta V. S. Stepin, Mysl', Moscow (in Russian).
2. Meshherjakov, B. & Zinchenko, V. (2004) *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*, Olma-Press, Moscow (in Russian).
3. (1999) *Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 t.* / predsedatel' nauchno-red. soveta A. M. Proho-rov, Bol'shaja Rossijskaja Jenciklopedija, Moscow (in Russian).
4. Il'in, E. P. (2009) *Psihologija tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*, Piter, St. Petersburg (in Russian).
5. Ibid.
6. Berdjaev, N. A. (2015) *Filosofija svobody. Smysl tvorchestva. Opyt opravdanija* Izd-vo "Akademicheskij proekt", Moscow (in Russian).
7. Hajdegger, M. (2008) *Istok hudozhestvennogo tvorenija*, "Akademicheskij proekt", Moscow (in Russian).
8. Il'in, E. P. (2009) Op. cit.
9. Ibid.
10. Ibid.
11. Jakovleva, E. L. & Fel'dshtejn, D. I. (1997) *Psihologija razvitija tvorcheskogo potenciala lichnosti*, Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Moscow (in Russian).
12. Zhuravlev, A. L., Holodnaja, M. A., Ushakov, D. V. & Galkina, T. V. (eds.) (2010) *Psihologija intellekta i tvorchestva: tradicii i innovacii: materialy Vseros. konf., posvjashh. pamjati Ja. A. Ponomareva i V. N. Druzhinina, 7–8 oktjabrja 2010 g.*, Izd-vo "Institut psihologii RAN", Moscow (in Russian).
13. Bogojavlenskaja, D. B. (2002*) Psihologija tvorcheskih sposobnostej*, Akademija, Moscow (in Russian).

14. Petrovskij, V. A. (1992) *Psihologija neadaptivnoj aktivnosti,* TOO Gorbunok, Moscow (in Russian).
15. Maksimova, S. V. (2002) “Tvorchestvo kak fenomen neadaptivnoj aktivnosti”, in Markina, N. V. & Vereshhinska, O. V. (eds.) *Razvitie tvorcheskogo potenciala uchashhihsja v sisteme detskogo dopolnitel'nogo obrazovanija. Serija “Jekologija tvorchestva”. Vypusk 2,* Paritet-Profit, Cheljabinsk, pp. 42–58 (in Russian).
16. Rubinshtejn, S. L. (1989) *Osnovy obshhej psihologii*. T. 2, Pedagogika, Moscow (in Russian).
17. Platonov, K. K. (1972) *Problemy sposobnostej*, Nauka, Moscow (in Russian).
18. Chudnovskij, V. Je. (1986) “Aktual'nye problemy psihologii sposobnostej”, *Voprosy psihologii*, № 3, pp. 78–91 (in Russian).
19. Teplov, B. M. (1961) *Problemy individual'nyh razlichij,* Izd-vo API RSFSR, Moscow (in Russian).
20. Shadrikov, V. D. (2005) “Teoreticheskie vzgljady na prirodu sposobnostej”, *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf., 18–19 oktjabrja 2005 g,* Izd-vo “Kancler”, Jaroslavl', pp. 12–19 (in Russian).
21. Kruteckij, V. A. (1970) *Materialy konferencii po probleme sposobnostej*, Izd-vo APN SSSR, Moscow (in Russian).
22. Artem'eva, T. I. (1977) *Metodologicheskij aspekt problemy sposobnostej*, Nauka, Moscow (in Russian).
23. Il'in, E. P. (2009) Op. cit.
24. Ibid.
25. Vertgejmer, M. (1987*) Produktivnoe myshlenie*, Progress, Moscow (in Russian).
26. Kelli, Dzh. (2000) *Teorija lichnosti (teorija lichnyh konstruktov),* Izd-vo “Rech'”, St. Petersburg (in Russian).
27. H'ell, L. & Zigler, D. (1997) *Teorii lichnosti. Osnovnye polozhenija, issledovanija i primenenie*, Izd-vo “Piter Press”, St. Petersburg (in Russian).
28. Ibid.
29. Ibid.
30. Ibid.
31. Druzhinin, V. N. (2008) *Psihologija obshhih sposobnostej*, Piter, St. Petersburg (in Russian).
32. H'ell, L. & Zigler, D. (1997) Op. cit.
33. Druzhinin, V. N. (2008) Op. cit.
34. Ibid.
35. H'ell, L. & Zigler, D. (1997) Op. cit.
36. Ibid.
37. Ibid.
38. Anan'ev, B. G. (2001) *Chelovek kak predmet poznanija psihologii*, Piter, St. Petersburg (in Russian).
39. Leont'ev, A. N. (1977) *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*, Politizdat, Moscow (in Russian).
40. Maklakov, A. G. (2008) *Obshhaja psihologija: ucheb. dlja vuzov*, Piter, St. Petersburg (in Russian).
41. Luk, A. N. (1976) *Myshlenie i tvorchestvo*, Politizdat, Moscow (in Russian).
42. Matjushkin, A. M. (1991) *Razvitie tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov*, Pedagogika, Moscow (in Russian).
43. Il'in, E. P. (2009) Op. cit.
44. Druzhinin, V. N. (2008) Op. cit.
45. H'ell, L. & Zigler, D. (1997) Op. cit.
46. Holodnaja, M. A. & Gel'fman, Je. G. (2008) “Cennostnye aspekty psihologii intellekta i ih realizacija v obrazovatel'noj praktike”, *Cennostnye osnovanija psihologicheskoj nauki i psihologija cennostej*, Izd-vo “Institut psihologii RAN”, Moscow, pp. 236–261 (in Russian).
47. Jakovleva, E. L. & Fel'dshtejn, D. I. (1997) Op. cit.
48. Hutorskoj, A. V. (2005) “Struktura jevristicheskih sposobnostej uchashhihsja”, *Internet-zhurnal “Jejdos*”, 21 aprelja. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/0421.htm (in Russian).
49. Petrovskij, V. A. (1992) Op. cit.
50. Druzhinin, V. N. (2008) Op. cit.
51. Bogojavlenskaja, D. B. (2002*)* Op. cit.
52. Maksimova, S. V. (2002) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:
Утёмовым В. В. кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	03.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	06.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	06.09.15	Опубликована *Published*	07.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Кондратьева Н. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Богатенков С. А. Комплексная модель условий и факторов управления информационной подготовкой кадров // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15321. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15321.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15321 **УДК 37.018.46:004.9**

Богатенков Сергей Александрович,
кандидат технических наук, ведущий научный сотрудник кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск
Ser-bogatenkov@yandex.ru

Комплексная модель условий и факторов управления информационной подготовкой кадров

Аннотация. *В статье предлагается подход к планированию образовательной траектории информационной подготовки кадров на основе комплексной модели условий и факторов управления. Модель построена на основе принципов непрерывности и интеграции. Принцип непрерывности работы обеспечивает возможность перехода на должности следующей группы при достижении достаточного опыта работы. Принцип интеграции представляет собой совокупность условий (образование, сертификаты, опыт работы) для должностей определенной группы.*
Ключевые слова: *информационная подготовка, планирование образовательной траектории, ИКТ-компетентность.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

В условиях развития электронного обучения, дистанционных технологий и практико-ориентированных форм обучения становится актуальной задача планирования индивидуальных образовательных траекторий. В современном информационном обществе высокие требования предъявляются к информационной подготовке кадров.

В настоящее время существуют различные подходы к планированию образовательной траектории информационной подготовки кадров.

Например, известен подход к планированию информационной подготовки на основе классификации информационных и коммуникационных компетенций в профессионально-педагогическом образовании (ППО). Базовое среднее образование студента, обучающегося по направлению бакалавриата «профессиональное обучение», может быть общим (школа), профессиональным, педагогическим или профессионально-педагогическим. Планирование траектории формирования ИКТ-компетентности для студентов с различным базовым образованием выполняется по определенным алгоритмам, использующим таблицы соответствий. Для подготовки бакалавров ППО траектория формирования ИКТ-компетентности включает первую группу модулей дисциплин. Для студентов, имеющих базовое педагогическое, профессиональное или профессионально-педагогическое образование, ряд модулей дисциплин может быть зачтен в соответствии с приведенной таблицей по результатам тестирования. Для подготовки магистров ППО траектория формирования ИКТ-компетентности включает вторую группу модулей. При этом по аналогии с бакалаврами для студентов, имеющих базовое педагогическое, профессиональное или профессионально-педагогическое образование, ряд модулей дисциплин может быть зачтен в соответствии с приведенной таблицей по результатам тестирования. Разработанный алгоритм позволяет однозначно определить траекторию формирования ИКТ-компетентности для информационной подготовки выпускников ППО с различным базовым образованием. Алгоритм удовлетворяет принципу дидактической безопасности, так как он основан

на компетентностном подходе ФГОС третьего поколения для подготовки педагогов профессионального обучения и устраняет угрозу недостаточного или избыточного содержания планируемого учебного материала [1, 2].

Другим примером является дополнительный учет (кроме базового образования) сертификатов персонала при приеме на работу в условиях применения конфигураций «1С: Предприятие» [3, 4].

На основе классификации должностей персонала с различным уровнем образования С. А. Богатенковым и Д. С. Богатенковым разработан алгоритм планирования траектории информационной подготовки кадров для работы в среде 1С, базирующийся на требованиях к образованию и сертификации (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Требования к образованию

Образование	***Требования***			
Среднее профессиональное	+			
Высшее: бакалавриат или специалитет		+		
Высшее: магистратура или специалитет			+	
Высшее: магистратура или аспирантура				+
Должности	Оператор 1С, консультант-технолог 1С	Преподаватель по 1С, программист-консультант 1С, программист 1С, ведущий программист 1С	Руководитель группы сопровождения 1С, руководитель сектора разработки 1С	Заместитель руководителя по 1С

Таблица 2

Требования к сертификации

Сертификат	***Требования***			
1С Профессионал	+	+	+	+
1С Преподаватель		+	+	+
1С Специалист		+	+	+
1С Специалист-консультант		+	+	+
1С Руководитель проекта			+	+
1С Эксперт по технологическим вопросам				+
Должности	Оператор 1С, консультант-технолог 1С	Преподаватель по 1С, программист-консультант 1С, программист 1С, ведущий программист 1С	Руководитель группы сопровождения 1С, руководитель сектора разработки 1С	Заместитель руководителя по 1С

Рассмотрим пример работы алгоритма планирования траектории для претендента на должность программиста-консультанта 1С, имеющего высшее образование в форме специалитета и сертификат «1С Профессионал».

Согласно табл. 5 требования по образованию выполняются. Согласно табл. 6 претенденту на должность программиста-консультанта 1С необходимо дополнительно получить сертификат «1С Специалист-консультант» [5].

Несмотря на существующие разработки в этой области проблема эффективного планирования образовательной траектории информационной подготовки кадров в достаточной степени не решена. Например, не учитывается опыт работы в предыдущей должности.

Чтобы повысить эффективность планирования образовательной траектории информационной подготовки кадров, его необходимо выполнять на основе комплексной модели условий и факторов управления. Модель должна быть построена на основе принципов непрерывности и интеграции. Принцип непрерывности работы должен обеспечивать возможность перехода на должности следующей группы при достижении достаточного опыта работы. Принцип интеграции должен представлять собой совокупность условий (образование, сертификаты, опыт работы) для должностей определенной группы.

Постановка вопроса о продуктивности инновационных моделей образования неизбежно выдвигает на повестку дня вопросы качества образования и управления качеством. Согласно мнению Л. М. Кустова и других исследователей, качество образования зависит от степени достижения целей и задач.

К совокупным условиям достижения качества образования относятся:

а) качество систематизации содержания образовательной подготовки в соответствии с ее сущностными приоритетами;

б) качество технологического сопровождения образовательной подготовки;

в) качество научно-методического сопровождения образовательной подготовки.

Управление качеством образования – постоянный, планомерный, целенаправленный процесс воздействия на все условия и факторы образовательного процесса, обеспечивающие создание продукта образовательной подготовки (Л. М. Кустов) [6].

В нашем случае таким продуктом является компетентный специалист, способный к эффективному применению автоматизированных средств в профессиональной деятельности.

Пожизненное обучение с упором на развитие навыков использования информационных технологий возможно только в результате непрерывной интегрированной информационной подготовки.

По материалам Википедии процесс интеграции (от лат. integratio – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Интеграция является сложным междисциплинарным научным понятием, употребляемым в целом ряде гуманитарных наук: философии, социологии, психологии, педагогике и др.

Проблемы интеграции в педагогике рассматриваются в разных аспектах в трудах многих исследователей. Н. К. Чапаевым предложены методология, теория и технология педагогической интеграции, рассмотрены структура и содержание ее теоретико-методологического обеспечения. В работах В. В. Краевского, А. В. Петровского, Н. Ф. Талызиной рассматриваются вопросы интеграции педагогики с другими науками. Г. Д. Глейзер и В. С. Леднёв раскрывают пути интеграции в содержании образования. В работах Л. И. Новиковой и В. А. Караковского раскрыты проблемы интеграции воспитательных воздействий на ребёнка. Непрерывная интегрированная экологическая и экономическая подготовка молодежи рассмотрена А. А. Саламатовым. Интеграция в организации обучения представлена в трудах С. М. Гапеенкова и Г. Ф. Федорец.

Названными учёными определены методологические основы интеграции в педагогике: философская концепция о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития. Опираясь на выделенные методологические положения, учёные выделяют ряд понятий: процесс интеграции, принцип интеграции, интегративные процессы, интегративный подход.

Под интеграцией в педагогическом процессе исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так и в рамках новой системы. Сущность процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами, он является ведущим при разработке целеполагания, определении содержания обучения, его форм и методов. Интегративный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает целостность и системность педагогического процесса. Интегративные процессы являются процессами качественного преобразования отдельных элементов системы или всей системы. Многие исследования в отечественной дидактике и в теории воспитания опираются на вышеперечисленные положения при разработке конкретных путей совершенствования образовательного процесса (http://www.википедия.орг.рф/wiki/Интегрированное_обучение).

Эффективным средством повышения качества обучения в области информационной подготовки выпускников является междисциплинарная интеграция специальных дисциплин информационной подготовки и предметов профессионального цикла. Известны примеры применения интегративного подхода для повышения качества информационной подготовки выпускников образовательных учреждений. Например, С. А. Зайцевой разработана система формирования ИКТ-компетентности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе, отражающая единый системный подход к формированию ИКТ-компетентности выпускника через междисциплинарную интеграцию специальных дисциплин информационной подготовки и предметов профессионального цикла [7]. Интегративный подход при формировании ИКТ-компетентности в уровневом профессионально-педагогическом образовании рассмотрен С. А. Богатенковым [8].

Анализ особенностей интегративного подхода и примеров его применения для повышения качества информационной подготовки выпускников образовательных учреждений дает основание рекомендовать его к подготовке кадров для работы с автоматизированными средствами.

Необходимость непрерывной интегрированной информационной подготовки подтверждается в результате анализа опыта внедрения и эксплуатации автоматизированных средств. Опыт показал, что в процессе внедрения информационных технологий участвуют сотрудники четырех квалификационных групп в зависимости от уровня образования и выполняемой работы. К первой группе относятся выпускники средних профессиональных организаций (СПО), которые занимаются электронным документооборотом. Ко второй группе относятся выпускники бакалавриата и специалитета или выпускники СПО с опытом работы в первой группе, применяющие автоматизированные средства для повышения эффективности профессиональной деятельности. Третья группа – это выпускники магистратуры или выпускники бакалавриата или специалитета с опытом работы во второй группе, использующие автоматизированные средства для управления процессами. К четвертой группе относятся выпускники аспирантуры или магистратуры, бакалавриата и специалитета с опытом работы

в третьей группе, знающие и умеющие решать проблемы, связанные с применением автоматизированных средств в профессиональной деятельности.

Руководствуясь изложенными соображениями, мы построили комплексную модель условий и факторов управления информационной подготовкой кадров, востребованных на рынке труда. В основу моделирования положены целевые приоритеты, представляющие собой требования работодателей к информационной подготовке кадров. Им подчинены аспекты, связанные с уровнем образования и опытом работы. При этом имеет место интеграция и непрерывность информационной подготовки, обусловленная иерархической структурой уровней квалификационных групп. Модель представлена в табл. 3.

Таблица 3

Комплексная модель условий и факторов управления информационной подготовкой кадров

Уровень группы	*Функциональные обязанности при работе с автоматизированными средствами*	*Уровень образования*	*Опыт работы в предыдущей группе*
1	Электронный документооборот	СПО	Нет
2	Повышение эффективности профессиональной деятельности	СПО	Да
		Бакалавриат, специалитет	Нет
3	Управление процессами профессиональной деятельности	Бакалавриат, специалитет	Да
		Магистратура	Нет
4	Решение проблем, связанных с применением автоматизированных средств	Магистратура	Да
		Аспирантура	Нет

Приведенная модель может быть модифицирована к реальным условиям. Например, для работы в среде 1С целесообразно добавить столбец «Сертификаты». С учетом данной модификации комплексная модель условий и факторов управления подготовкой кадров для работы в среде 1С примет вид, приведенный в табл. 4.

Таблица 4

Комплексная модель условий и факторов управления информационной подготовкой кадров для работы в среде 1С

Номер группы	*Функциональные обязанности для работы в среде 1С*	*Уровень образования*	*Сертификаты*	*Опыт работы в предыдущей группе*
1	Электронный документооборот	СПО	1С Профессионал	Нет
2	Повышение эффективности профессиональной деятельности	СПО	1С Профессионал	Да
		Бакалавриат, специалитет	1С Преподаватель, 1С Специалист	Нет
3	Управление процессами профессиональной деятельности	Бакалавриат, специалитет	1С Преподаватель, 1С Специалист	Да
		Магистратура	1С Руководитель проекта	Нет
4	Решение проблем, связанных с применением автоматизированных средств	Магистратура	1С Руководитель проекта	Да
		Аспирантура	1С Эксперт по технологическим вопросам	Нет

Квалификационные группы определяют требования к специалистам, претендующим на вакантные должности. Например, для работы в среде 1С соответствие квалификационных групп конкретным должностям приведено в табл. 5.

Таблица 5

Классификация должностей персонала для работы в среде 1С

Номер группы	***1***	***2***	***3***	***4***
Должности	Оператор 1С, консультант-технолог 1С	Преподаватель по 1С, программист-консультант 1С, программист 1С, ведущий программист 1С	Руководитель группы сопровождения 1С, руководитель сектора разработки 1С	Заместитель руководителя по 1С

На основе комплексной модели условий и факторов управления информационной подготовкой (табл. 5) и классификации должностей персонала для работы в среде 1С появилась возможность планирования образовательной траектории подготовки кадров. Например, ведущий программист 1С (группа 2) может претендовать на должность руководителя сектора разработки 1С (группа 3), если он имеет достаточный опыт работы в должностях группы 2 и высшее образование (бакалавриат или специалитет). При недостаточном опыте работы в должностях группы 2 претендент на должность руководителя сектора разработки 1С должен быть магистром и иметь дополнительно сертификат «1С Руководитель проекта».

Таким образом, на основе принципов непрерывности и интеграции предложена комплексная модель условий и факторов управления информационной подготовкой кадров, позволяющая планировать образовательные траектории. Принцип непрерывности работы обеспечивает возможность перехода на должности следующей группы при достижении достаточного опыта работы. Принцип интеграции представляет собой совокупность условий (образование, сертификаты, опыт работы) для должностей определенной группы.

Ссылки на источники

1. Богатенков С. А. Классификация информационных и коммуникационных компетенций в профессионально-педагогическом образовании как фактор дидактической безопасности // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 1. – С. 17–22.
2. Богатенков С. А. Компетентностно-ориентированный подход к планированию информационной подготовки выпускников образовательных организаций // Концепт. – 2013. – № 05 (май). – URL: http://e-koncept.ru/2013/13091.htm.
3. Богатенков С. А., Богатенков Д. С. Система информационной подготовки кадров в условиях применения конфигураций «1С: Предприятие» // Концепт. – 2014. – Современные научные исследования. Выпуск 2. – URL: http://e-koncept.ru/2014/54295.htm.
4. Богатенков С. А., Богатенков Д. С. Система информационной подготовки кадров для работы в среде 1С: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 170 с.
5. Там же. – С. 60−61.
6. Гнатышина Е. А. Компетентностно ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения в условиях регионализации образования: монография / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008.– С. 196−197.
7. Зайцева С. А. Методические основы формирования ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 4. – С. 42–44.
8. Богатенков С. А. Концепция формирования информационной и коммуникационной компетентности педагога в системе профессионально-педагогического образования // Концепт. – 2014. – № 05 (май). – URL: http://e-koncept.ru/ 2014/14110.htm.

Sergey Bogatenkov,
Candidate of Engineering Sciences, leading researcher at the chair of Training Teachers of Vocational Training and Substantive Methods, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk
Ser-bogatenkov@yandex.ru

Integrated model of conditions and factors for informational training management

Abstract. The paper proposes an approach to the planning of the educational trajectory of informational training on the basis of an integrated model of management conditions and factors. The model is based on the principles of continuity and integration-going concern. The principle of continuity provides the possibility of transition to the post of the next group when the sufficient experience is gained. The principle of integration is a set of conditions (education, certificates, experience) for the job of a certain group.

Key words: awareness training, planning educational trajectory, ICT competence.

References

1. Bogatenkov, S. A. (2013) “Klassifikacija informacionnyh i kommunikacionnyh kompetencij v professional'no-pedagogicheskom obrazovanii kak faktor didakticheskoj bezopasnosti”, *Mir nauki*, *kul'tury i obrazovanija*, № 1, pp. 17–22 (in Russian).
2. Bogatenkov, S. A. (2013) “Kompetentnostno-orientirovannyj podhod k planirovaniju informacionnoj podgotovki vypusknikov obrazovatel'nyh organizacij”, *Koncept*, № 05 (maj). Available at: http://e-koncept.ru/2013/13091.htm (in Russian).
3. Bogatenkov, S. A. & Bogatenkov, D. S. (2014) Sistema informacionnoj podgotovki kadrov v uslovijah primenenija konfiguracij «1S: Predprijatie» , *Koncept*, Sovremennye nauchnye issledovanija. Vypusk 2. Available at: http://e-koncept.ru/2014/54295.htm (in Russian).
4. Bogatenkov, S. A. & Bogatenkov, D. S. (2014) *Sistema informacionnoj podgotovki kadrov dlja raboty v srede 1S: ucheb. posobie,* Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, Cheljabinsk, 170 p. (in Russian).
5. Ibid., pp. 60−61 (in Russian).
6. Gnatyshina, E. A. (2008) *Kompetentnostno orientirovannaja podgotovka pedagogov professional'nogo obuchenija v uslovijah regionalizacii obrazovanija: monografija* / Ros. gos. prof.-ped. un-t, Izd-vo RGPPU, Ekaterinburg, pp. 196−197 (in Russian).
7. Zajceva, S. A. (2011) “Metodicheskie osnovy formirovanija IKT-kompetentnosti budushhego uchitelja nachal'nyh klassov”, *Vysshee obrazovanie segodnja*, № 4, pp. 42–44 (in Russian).
8. Bogatenkov, S. A. (2014) “oncepcija formirovanija informacionnoj i kommunikacionnoj kompetentnosti pedagoga v sisteme professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija”, *Koncept*, № 05 (maj). Available at: http://e-koncept.ru/ 2014/14110.htm (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	22.08.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	24.08.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	24.08.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Богатенков С. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Гнездилов М. А. Использование технологий стимулирования способностей обучающихся в целях повышения их учебной мотивации // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15322. – 0,7 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15322.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15322 **УДК 37.037**

Гнездилов Михаил Анатольевич,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово
g1m1a1@yandex.ru

Использование технологий стимулирования способностей обучающихся в целях повышения их учебной мотивации

Аннотация. *В статье поднимается проблема формирования и повышения учебной мотивации. Рассматриваются и анализируются факторы, влияющие на процесс формирования и повышения мотивации обучающихся. Представлены технологии стимулирования способностей обучающихся (на примере конкретных упражнений).*
Ключевые слова: *учебная мотивация, факторы формирования и повышения учебной мотивации, технологии стимулирования.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Процесс обучения – это двусторонний процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся. Это сложная, многоаспектная система, которая, с одной стороны, поэтапно, достаточно четко и логично выстраивается педагогом (благодаря разработанным учебным программам, разноуровневым учебным пособиям, учебно-методическим комплексам и др.) и, с другой стороны, подвергается влиянию иных, напрямую от преподавателя независящих факторов, таких как внутренние убеждения, взгляды и мотивы обучающихся, социальная среда, семья и др.

Часто преподаватели вовлечены в этот двусторонний процесс взаимодействия с теми, чьи уже упомянутые внутренние убеждения, взгляды и мотивы, привычка учиться или не учиться уже сформированы (например, в учреждениях среднего или высшего профессионального образования), оказываясь в ситуации необходимости поиска оптимальных педагогических решений. Начинается долгий, зачастую многолетний педагогический поиск эффективных методов и приемов, технологий, позволяющих оптимизировать процесс обучения. И рано или поздно многие преподаватели приходят к осознанию того, что движущей силой обучения (независимо от его уровня: начального, среднего или высшего) является мотивация обучающихся, высокий уровень которой позволяет достигнуть поставленных целей в учебной деятельности, превращая процесс обучения в эффективное взаимодействие, сотрудничество двух сторон, наполненное оптимизмом и радостью общения [1].

На протяжении многих десятилетий зарубежные и отечественные ученые и педагоги занимались исследованием процессов формирования мотивации. Если заглянуть в историю философии, то можно обнаружить, что еще в XVII в. такие ученые, как Т. Гоббс, Р. Декарт, Б. Спиноза, занимались изучением мотивации, рассматривая ее как стремление к балансу, равновесию. Позднее мотивация и мотивы рассматривались американским ученым У. Джеймсом в рамках интроспективной психологии, немецким ученым К. Левином – гештальтпсихологии, американцами Э. Толменом, К. Халлом – в рамках теории бихевиоризма, австрийским ученым З. Фрейдом – психоанализа.

Среди отечественных ученых, занимавшихся вопросами мотивации, необходимо отметить работы В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, А. А. Ухтомского, К. Д. Ушинского. Одним из первых специальных исследований по проблеме мотивации

можно считать работу профессора Петербургского университета Л. И. Петражицкого «О мотивах человеческих поступков» [2], в которой ставится вопрос о создании научной теории мотивации, необходимой не только для психологии, но и для других дисциплин.

Во второй половине XX тысячелетия значительный вклад в разработку общей теории мотивации внесли отечественные психологи Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов и другие, которые занимались изучением влияния мотивации на целенаправленность, организованность и устойчивость деятельности. Психологические механизмы мотивации человека изучались В. К. Вилюнасом, Е. П. Ильиным и др. Мотивация поведения и ее роль в формировании личности отражены в работах В. Г. Асеева, Л. И. Божович, И. А. Васильева, В.И. Ковалева, М. Ш. Магомед-Аминова и др. Вопросы формирования познавательной мотивации изложены в работах А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, А. М. Матюшкина и др. Исследованием психологии учебной деятельности с точки зрения мотивации занимались такие ученые и педагоги, как А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Петровский и др.

Но современное общество меняется: формируются новые взгляды и социальные отношения, меняются культурное восприятие, ценности и убеждения. Неудивительно, что мотивация современной молодежи к учебной деятельности тоже претерпевает изменения. Возможно, многие преподаватели согласятся, что на современном этапе уровень учебной мотивации обучающихся недостаточно высокий, и с этим связанные вопросы все еще актуальны, а поиск универсальных технологий формирования и повышения мотивации обучающихся до сих пор продолжается.

В исследованиях многих современных ученых и педагогов (диссертационных работах С. С. Котова (2003), О. А. Чаденковой (2003), Н. Е. Продиблох (2006), И. В. Ускова (2006), С. А. Лысиченковой (2013) и др.) отражается новое видение, взгляд на проблему формирования и повышения мотивации обучающихся. В этих исследованиях мы ищем конкретный, четкий ответ на интересующий вопрос. Так, для нас интересно исследование З. Дорнея [3], который выделяет ряд факторов, влияющих на процесс формирования и повышения мотивации обучающихся (данные факторы, вероятно, неисчерпывающие и неокончательные):

- преподаватель;
- атмосфера занятия;
- задание;
- контакт;
- уверенность в себе;
- интерес;
- самостоятельность;
- личное отношение;
- цель;
- культура общения.

Очевидно, что детальная проработка каждого фактора позволит активизировать процесс формирования и повышения мотивации обучающихся. Для этого при планировании отдельных занятий и создании общей модели процесса обучения необходима постановка вопросов типа *Какой образ, стиль поведения и общения позволит мне как преподавателю повысить уровень мотивации моих учеников или студентов? Каким образом я могу создать доброжелательную, комфортную, рабочую атмосферу на занятии? Какие задания будут способствовать повышению мотивации обучающихся? Как установить контакт с обучающимися? Каким образом я могу способствовать формированию уверенности в себе моих учеников или студентов? Каким образом я могу*

способствовать развитию или проявлению самостоятельности обучающихся? Что позволит сформировать стойкий интерес и личное положительное отношение обучающихся к моей дисциплине и ко мне лично? Какова основная цель обучения на моих занятиях? Каковы сопутствующие цели? Сформулировали ли сами обучающиеся цели обучения для себя? Как я могу им в этом помочь? и др.

Многие преподаватели, очевидно, уже сформулировали для себя эти или подобные вопросы и более заинтересованы в ответах на них. Позвольте отметить, что ответы на поставленные вопросы будут индивидуальны и крайне разнообразны, хотя, несомненно, могут быть сформулированы универсальные правила построения учебной деятельности, осуществляемой на высоком уровне мотивации обучающихся. Возможно, в последующих исследованиях будет сделана попытка сформулировать эти универсальные правила.

Среди факторов, предложенных З. Дорнеем, можно выделить те, которые имеют внутреннюю и внешнюю природу своего формирования. К внутренним факторам, влияющим на процесс формирования мотивации, на наш взгляд, можно отнести те характеристики, которыми обучающиеся обладают (или не обладают) к моменту начала учебной деятельности, такие как уверенность в себе, самостоятельность, личное отношение, культура общения, интерес и, возможно, цель. К внешним факторам, влияющим на процесс формирования мотивации, можно отнести те, чье наличие (или отсутствие) зависит в большей степени от преподавателя: атмосфера занятия, контакт, задание и, конечно, преподаватель.

Зачастую на практике случается так, что преподаватель учитывает внешние факторы, влияющие на формирование и повышение мотивации обучающихся: создает доброжелательную и комфортную атмосферу на занятии, умело подбирает задания (возможно, разноуровневые), корректно выстраивает свою линию поведения и свой образ на занятии, четко видит цель и стремится к ее достижению и т. д., но не чувствует той «отдачи» от обучающихся, которой ожидал, и, соответственно, не получает того результата, которого хотел. Вероятно, что в этом случае учет лишь внешних факторов недостаточен. Преподаватель может и должен стимулировать появление внутренних факторов (уверенность в себе, самостоятельность, личное положительное отношение, культура общения, интерес и, возможно, другие), влияющих, в свою очередь, на формирование и повышение мотивации обучающихся. В процессе этой сложной, долгосрочной и многоэтапной работы формируется новый педагогический стиль, а преподаватель условно может быть назван психопедагогом – педагогом, который владеет психологией как инструментом формирования и повышения мотивации обучающихся. Роль преподавателя как психопедагога еще требует своего более подробного изучения.

Появление внутренних факторов, формирование внутренних мотивов, необходимых для учебной деятельности, возможно благодаря развитию способностей обучающихся и их личностных качеств, таких как оптимизм, открытость, трудолюбие, разговорчивость, предприимчивость, дисциплинированность, самоконтроль, внимательность. В связи с этим интересны работы А. В. Мамедовой [4], Е. Н. Игнатовой [5], М. А. Гнездилова [6] и других, в которых авторы рассматривают технологии стимулирования коммуникативных, перцептивных и интерактивных способностей обучающихся, их личностных качеств и предлагают ряд упражнений, направленных на их развитие.

Так, для стимулирования коммуникативных способностей, памяти, внимания и мышления обучающихся могут применяться технологии чувственного познания, мнемотехники и логического запоминания, релаксирующие технологии.

Технология чувственного познания предполагает познание, осуществляющееся посредством органов чувств.

Упражнение «Синестезии»

Описание

Среди участников назначается водящий. Задача ведущего – выбрать какой-либо цвет (красный, синий, желтый или зеленый) и телодвижениями постараться выразить этот цвет так, чтобы группа догадалась. При ознакомлении с правилами этой игры преподаватель должен объяснить участникам, что телодвижения не должны быть прямыми подсказками. Нельзя жестом указывать на предмет, окрашенный в этой цвет. Стоит отметить, что на начальных этапах выполнения этого упражнения участники часто ощущают некоторую беспомощность, отказываются показывать цвета, утверждают, что не знают, как это сделать. Проведение игры во многом зависит от того, удастся ли группе преодолеть своеобразный психологический барьер. Особую роль играет преподаватель, который должен всеми доступными средствами обеспечить группе первый успех. К таким средствам можно отнести, во-первых, выбор наиболее «простого», однозначного в своем выражении цвета (красного или синего). Во-вторых, преподавателю следует поначалу назначать водящим наиболее изобретательного и раскованного участника, который, по его расчетам, сможет успешно справиться с этой ролью. После того как участники начнут чаще отгадывать цвета, преподаватель может видоизменить упражнение. Вместо цветов он может предложить вкусовые ощущения, звуки, времена года, животных и т. д.

Смысл упражнения

Упражнение направлено на познание окружающего мира посредством чувств, развитие эмоциональности.

Обсуждение

Какой образ/предмет вам было труднее всего передать/угадать? Почему?

Технология логического запоминания строится на запоминании через глубокое понимание, уяснение смысла изучаемого материала, выделении в нем существенного, установлении причин и следствий, общих положений и конкретных фактов. Результаты этой мыслительной работы оформляются в виде словесных формулировок, чертежей и схем.

Упражнение «Муха»

Описание

Для этого упражнения требуется доска с расчерченным на ней девятиклеточным игровым полем 3×3 и небольшая присоска (или кусочек пластилина). Присоска играет роль «дрессированной мухи». Преподаватель разъясняет участникам, что перемещение «мухи» с одной клетки на другую происходит посредством подачи ей команд, которые она послушно выполняет. Игра проводится на воображаемом поле, которое каждый из участников представляет перед собой. По одной из возможных команд («Верх!», «Вниз!», «Вправо!», «Влево!») участники мысленно перемещают «муху» соответственно команде на соседнюю клетку. Исходное положение «мухи» – центральная клетка игрового поля. Команды подаются участниками по очереди. Играющие должны, неотступно следя за перемещениями «мухи», не допустить ее выхода за пределы игрового поля. Если кто-то теряет нить игры или видит, что «муха» покинула поле, он дает команду «Стоп!» и, вернув «муху» на центральную клетку, начинает игру сначала.

Смысл упражнения

Упражнение требует от играющих постоянной сосредоточенности и внимательности, оно возбуждает интерес и стимулирует участников к дальнейшей работе.

Обсуждение

Трудно ли вам было удерживать внимание, быть сосредоточенным?

Упражнение «Лабиринт»

Описание

Группа разбивается на пары. В каждой паре один из участников с помощью устных указаний-команд «заводит» своего партнера в воображаемый лабиринт, схему которого в виде ломаной линии он держит перед собой, но не показывает своему «ведомому». Всего используется три команды: «Прямо!», «Направо!» и «Налево!» Пройдя лабиринт, «ведомый» должен развернуться на 180 градусов и мысленно выйти из него, вслух сообщая обо всех своих перемещениях (посредством тех же трех команд). В это время «заводящий» по своей схеме контролирует путь партнера. Затем напарники меняются ролями.

Смысл упражнения

Упражнение тренирует саморегуляцию, запоминание и воображение.

Обсуждение

Каким образом вы справлялись с ролью «ведомого» (представляли себя, воображаемого человечка, другое)?

Упражнение «Волшебный карандаш»

Описание

Для ознакомления участников с правилами этой игры потребуются бумага и карандаш. Преподаватель объясняет участникам, что карандашом можно управлять на расстоянии, подавая ему одну из четырех команд: «Вверх!», «Вниз!», «Вправо!» и «Влево!» По команде карандаш перемещается в указанном направлении, оставляя на бумаге черту. Следует другая команда, и карандаш, не отрываясь от бумаги, перемещается вновь. Таким образом на листе вырисовывается ломаная линия. На предварительном этапе игры участники подают по очереди команды, а карандашу выполнять свои обязанности «помогает» преподаватель. Затем, убедившись в том, что все участники усвоили принцип игры, преподаватель предлагает им чертить воображаемые фигуры на воображаемом листе, который каждый должен представлять перед собой. Черчение начинается с простейшей фигуры (например, квадрата), образец которой преподаватель предварительно демонстрирует участникам. Участники не могут договариваться о том, в какой точке начинать и в каком направлении вести линию. Если в ходе рисования участник не смог уследить за линией или ему показалось, что кто-то допустил ошибку, он может остановить игру командой «Стоп!». По этой команде все, что уже нарисовано на воображаемых листах, автоматически стирается. Остановивший игру начинает ее сначала и делает первый ход.

Смысл упражнения

Как правило, игра проходит очень оживленно. Наличие общей цели и ответственность каждого за ее достижение приводят к значительной мобилизации участников. Упражнение непосредственно направлено на развитие гибкости мышления, зрительного и пространственного воображения.

Обсуждение

Согласована ли была ваша игра? Легко ли вы видели возможности нарисовать фигуру? Легко ли вам было переключаться с одного варианта на другой, отказаться от задуманной комбинации?

Мнемотехника строится на приемах, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций.

Упражнение «Бег ассоциаций»

Описание

Участники сидят. Преподаватель произносит два случайных слова. Один из участников вслух описывает образ, соединяющий второе слово с первым. Затем создавший образ участник предлагает свое слово следующему игроку, тому, кто сидит

рядом. Тот связывает это третье слово со вторым словом преподавателя, а свое собственное слово – уже четвертое в этой цепочке – передает в качестве задания своему соседу. Игра движется кругами, и в конце каждого круга преподаватель объявляет время, затраченное на его прохождение.

Смысл упражнения

Упражнение тренирует память, ее объем, воображение. После нескольких ознакомительных попыток результат практически перестает зависеть от объема предварительных тренировок. Раскованность участников и интерес к игре оказываются намного продуктивнее.

Обсуждение

Достаточно ли вы включены в игру? Помните ли вы все слова или только свои?

Релаксирующие упражнения направлены на достижение непроизвольного или произвольного состояния покоя, которое связано с частичным или полным мышечным расслаблением. Расслабление мышц снимает гипервозбуждение нервной системы, тем самым восстанавливая ее равновесие и предоставляя ей отдых.

Упражнение «Слушай тишину»

Описание

Участникам дается инструкция: «Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. И просто послушайте, что происходит вокруг. Обращайте внимание на любые, даже самые тихие звуки. Начинаем слушать...» На это дается 1–2 минуты.

Смысл упражнения

Упражнение способствует снятию напряжения, позволяет тренировать умение переключаться.

Обсуждение

Какие звуки вам удалось услышать? Согласны ли вы с тем, что даже в тишине можно услышать разнообразные звуки? Почувствовали ли вы, как велик, разнообразен и интересен мир вокруг нас? Какие звуки оказались для вас неожиданными?

Упражнение «Думаем о дыхании»

Описание

Участники удобно садятся, им дается инструкция: «Обычно мы не замечаем, как мы дышим. Но сейчас мы потренируемся контролировать этот процесс. Сначала просто сконцентрируйте свое внимание на том, как вы дышите, когда вы вдыхаете и выдыхаете. Теперь начинайте дышать медленно и как можно глубже. Представьте себе, как свежий воздух входит в ваши легкие. Прочувствуйте, как это происходит. А теперь он медленно и плавно выходит... Сделайте семь таких медленных и глубоких вдохов и выдохов».

Обсуждение

Как изменились ваши ощущения, когда вы стали дышать медленно и глубоко, концентрируя внимание на этом процессе? В каких жизненных ситуациях можно применять такую технику?

Упражнение «Представь море»

Описание

Участники удобно садятся, закрывают глаза и расслабляются. Им дается инструкция: «Представьте себе, что вы видите свет, приближаетесь к нему, и перед вами открывается море. Мягкий белоснежный песок, ласковая бирюзовая вода. Вы идете босиком по пляжу, песок теплый и бархатистый. Выбираете место, которое вам нравится, и ложитесь в песок. Вас ласкает солнце, приятно шелестит прибой. Полюбуйтесь картиной, которая вас окружает. Можете просто позагорать па пляже, а можете окунуться в ласковое теплое море... Насладитесь этими ощущениями...»

Участникам дается две-три минуты, чтобы мысленно побыть в представляемом месте, на протяжении этого времени ведущий может изредка говорить фразы по теме (как приятен на ощупь песок, ласково солнце, чиста и освежающая вода и т. п.). Потом участников, продолжающих находиться в воображаемом месте, просят мысленно медленно закрыть глаза, вернуться туда, где они действительно находятся, и открыть глаза уже в реальности. Напоследок можно пожелать им сохранить в себе те приятные ощущения, которые они получили во время этого путешествия.

Смысл упражнения

Упражнение позволяет расслабиться и способствует развитию воображения участников.

Обсуждение

Какие ощущения у вас возникали, когда вы представляли себе море?

Упражнение «Напрягись, чтобы расслабиться»

Описание

Участникам дается инструкция: «Порой мы пребываем в излишнем, ненужном напряжении, от которого не знаем как избавиться. Наши мышцы при этом тоже сокращаются, они напряжены, возникают так называемые зажимы. Один из простых и эффективных способов добиться расслабления мышцы – это на несколько секунд произвольно напрячь ее, а потом скинуть это напряжение. Для этого удерживайте максимальное напряжение в течение 15–20 секунд с последующим расслаблением при выполнении следующих упражнений:

Согните пальцы в кулак и удерживайте максимальное напряжение.

Согните руки перед собой и сожмите кулаки.

Согните руки перед грудью, разведите локти в стороны, отведите их максимально назад и зафиксируйте это положение».

Смысл упражнения

Демонстрация одной из ключевых физиологических закономерностей: расслабление более полно происходит после сильного напряжения, а напряжение – после расслабления.

Обсуждение

Как вы думаете, в каких ситуациях можно использовать физиологическую закономерность: расслабление более полно происходит после сильного напряжения, а напряжение – после расслабления?

Для стимулирования перцептивных способностей, эмпатии и рефлексии обучающихся могут применяться *психотренинговые упражнения и упражнения на поднятие настроения.* Данные упражнения позволяют формировать адекватную самооценку и развивать умение регулировать свое эмоциональное состояние.

Для стимулирования интерактивных способностей могут применяться *игровые технологии и технологии проблемного обучения*, в основе которых – игровое моделирование ситуаций, позволяющих тренировать уверенное поведение. Данные технологии ориентированы на преодоление возникающих препятствий, построение конструктивных отношений с другими членами коллектива и его сплочение.

Упражнение «Встаньте с мест»

Описание

Участники сидят. Ведущий показывает на руке какое-либо количество пальцев. Необходимо одновременно подняться стольким участникам, сколько пальцев продемонстрировано. Заранее договариваться о способах выполнения упражнения нельзя.

Смысл упражнения

Тренировка решительности, умения интуитивно понимать намерения других людей и координировать с ними свои действия, развитие гибкой реакции на меняющиеся обстоятельства, а также внимательности.

Обсуждение

Чем вы руководствовались, принимая решение, в какой момент встать/остаться на месте? Проявляли вы инициативу? Боялись ли вы? Почему?

Упражнение «Перекинь мяч»

Описание

Участники сидят или стоят и перекидывают друг другу мяч. Тот, кто его бросает, произносит какое-либо слово или задает вопрос, а тот, кому адресован мяч, отвечает на него в соответствии с заданными ведущим правилами. После этого мяч перебрасывается другому участнику и т. д., пока не побывает в руках у каждого. Варианты игры:

Участник бросает мяч и называет какое-либо существительное, поймавший – три прилагательных, которые его характеризуют.

Бросающий мяч называет любой предмет, поймавший – три возможных способа его использования.

Бросающий мяч говорит название какого-либо места, поймавший – три предмета, которые бы он взял с собой, отправившись в это место.

Смысл упражнения

Тренировка беглости мышления, памяти, отработка умения оперативно реагировать на действия друг друга. Упражнение может служить разминкой, может повторяться в различных вариантах на нескольких занятиях.

Обсуждение

Какие эмоции и чувства вы испытывали в процессе выполнения упражнения? Можете ли вы привести примеры жизненных ситуаций, в которых требуется умение быстро реагировать на неожиданные вопросы?

Упражнение «Рак-отшельник»

Описание

Участники разбиваются по парам. Один, вытянув вперед руки и закруглив их, изображает раковину – «домик» для рака-отшельника. Другой изображает «жильца» – рака-отшельника. Водящий дает команды:

«Жильцы ищут домики»: по этой команде «раки-отшельники» выходят из своих убежищ и стремятся занять новые, а «раковины» остаются на месте.

«Домики ищут жильцов»: «раки-отшельники» остаются на месте, а «раковины», не опуская рук, перемещаются в поиске новых жильцов.

«Буря»: по этой команде все покидают свои места, «раки-отшельники» начинают искать себе новые убежища, а «раковины» – новых жильцов. Игра проходит интереснее, если количество участников таково, что кто-то один каждый раз остается «бездомным» (он и становится очередным водящим).

Смысл упражнения

Разминка, мобилизация внимания участников, тренировка умения адекватно реагировать на быстро меняющуюся ситуацию, развитие решительности.

Обсуждение

Какая роль вам понравилась больше? Почему? Какие умения развивает эта игра? В каких реальных жизненных ситуациях они могут быть востребованы?

Упражнение «Многие боятся»

Описание

Каждого участника просят в течение 3–5 минут предложить варианты завершения фразы «Многие боятся, а я не боюсь...». Затем участники объединяются в микрогруппы и рассказывают друг другу о своих вариантах. Задача каждой микрогруппы также определить способы преодоления названных страхов. Обсуждение продолжается 8–10 минут, после которого выступают представители каждой из микрогрупп, рассказывая о способах преодоления упомянутых страхов.

Смысл упражнения

Упражнение способствует повышению уверенности в себе и создает условия для так называемой «фиксации на положительных исключениях» – даже у самого боязливого участника найдется что-то, что не вызывает у него страха. Кроме того, упражнение создает предпосылки для разговора о способах преодоления страха.

Обсуждение

Какие из способов преодоления страха вам кажутся наиболее эффективными?

Упражнение «Жизненный путь»

Описание

Участникам дается инструкция: «Вы идете по дороге Жизни... Откуда лежит ваш путь и куда? Каковы ваши основные достижения в прошлом, настоящем и будущем? Что помогает вам идти по жизненному пути, а что препятствует? Кто вас окружает? Куда вы хотите прийти? Сделайте, пожалуйста, коллаж, который бы отражал ваш жизненный путь в прошлом, настоящем и будущем: основные достижения, планы, ваше окружение». Упражнение обычно выполняется индивидуально, хотя может, при желании участников, проводиться и в микрогруппах. В качестве основы для коллажей используются листы формата А2/А3 или полотнища светлых обоев. Помимо обычного комплекса изобразительных материалов для коллажа (фломастеры, краски, иллюстрированные журналы, из которых можно вырезать необходимые иллюстрации) целесообразно попросить участников принести для выполнения этого упражнения несколько собственных фотографий, отражающих значимые события их жизни. На выполнение коллажей дается 35–50 минут, потом проводится презентация. Она организуется как экскурсия, на которой каждый из участников поочередно выступает в роли экскурсовода, представляющего группе свою композицию (3–5 минут на человека).

Смысл упражнения

Упражнение способствует формированию более осмысленного отношения к планированию жизненного пути. Оно дает повод задуматься, какие события являются наиболее важными и где источники ресурсов, на которые можно опереться при осуществлении «режиссуры собственной жизни», достижении поставленных целей и преодолении препятствий.

Обсуждение

Какие эмоции и чувства вы испытывали в процессе работы и сейчас, при взгляде на готовые коллажи? Что нового вам удалось понять о себе, своих жизненных целях и ценностях? Насколько достижимо будущее, изображенное на рисунке, на что можно опираться, чтобы оно воплотилось в реальность?

Итак, мотивация обучающихся играет значительную роль в создании эффективного процесса обучения. В свою очередь, процесс формирования и повышения учебной мотивации строится на ряде внешних и внутренних факторов, среди которых большое значение отводится достаточно высокому уровню развития коммуникативных, перцептивных и интерактивных способностей обучающихся и сформированности их личностных качеств. В процессе учебной деятельности в целях формирования и повышения учебной мотивации преподаватель в силах активизировать развитие необходимых способностей и личностных качеств обучающихся путем внедрения в процесс обучения технологий стимулирования, кратко представленных в данной статье.

Ссылки на источники

1. Гнездилова Л. Б., Гойял П. Общие вопросы обучения английскому языку студентов с низким уровнем языковой компетенции // Материалы VII международной научно-практической конференции «Профессиональное лингвообразование». – Н. Новгород, 2013. – С. 29–32.

2. Петражицкий Л. И. О мотивах человеческих поступков, в особенности об этических мотивах и их разновидностях. – М.: Изд-во «Типография Э. Л. Пороховщиковой», 2000. – 157 с.
3. Dornyei Z. Motivational strategies in the language classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 180 p.
4. Мамедова А. В. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку. – URL: http://www.sworld.com.ua/simpoz2/157.pdf.
5. Игнатова Е. Н. Тренинговые упражнения с учащимися «Поверь в себя». – URL: http://shkolnie.ru/pshologiya/100789/index.html.
6. Гнездилов М. А. Профилактика асоциального поведения подростков в процессе секционных занятий физическим воспитанием в школе (на примере занятий баскетболом): дис. … канд. пед. наук. – Красноярск, 2009. – 179 с.

Michael Gnezdilov,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Physical Education, Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, Kemerovo
g1m1a1@yandex.ru

Use of stimulation techniques of learners' abilities for increasing their learning motivation

Abstract. The problem of formation and increasing of learning motivation is formulated in the paper. The factors influencing on the process of formation and increasing of learning motivation are studied and analyzed. Stimulation techniques of learners' abilities are given (on the example of the concrete exercises).

Key words: educational motivation, factors of formation and rising of educational motivation, stimulation techniaues.

References:

1. Gnezdilova, L.B. & Goyal, P. (2013) "General Issues of Teaching English Language to Students with Low Competence", *Collection of articles of the VII International Conference,* Nizhny Novgorod, pp. 29-32 (in Russian).
2. Petrazhitsky, L.I. (2000) *O motivakh chelovecheskikh postupkov, v osobennosti ob eticheskikh motivakh i ikh raznovidnostyakh*, Moscow, 157 p. (in Russian).
3. Dornyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 180 p.
4. Mamedova, A.V. *Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti buduchshikh spetsialistov b protsesse obucheniya inostrannomu yazyku*. Available at: http://www.sworld.com.ua/simpoz2/157.pdf (in Russian).
5. Ignatova, E.N. *Treningovye uprazhneniya s uchachshimisya "Pover v sebya*. Available at: http://shkolnie.ru/pshologiya/100789/index.html (in Russian).
6. Gnezdilov, M.A. (2009) *Profilaktika asotsialnogo povedeniya podrostkov v protsesse sektsionnykh zanyatiy fizicheskim vospitaniem v shkole (na primere zanyatiy basketbolom):* dis. … kand. ped. nauk, Krasnoyarsk, 179 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	28.08.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	30.08.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	30.08.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Гнездилов М. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Подольская Т. О., Кравченко В. С. Возможности инновационного развития организаций на примере Нижегородской области // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15323. – 0,3 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15323.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15323 **УДК 332.14**

Подольская Татьяна Олеговна,
ассистент кафедры коммерции ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», г. Нижний Новгород
podolskaya79@yandex.ru

Кравченко Валентина Сергеевна,
кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры финансов и кредита ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», г. Нижний Новгород

Возможности инновационного развития организаций на примере Нижегородской области

Аннотация. *В статье представлен анализ исполнения базовых индикаторов концепции инновационного развития Нижегородской области до 2020 г. Выявлены проблемы, и предложены необходимые направления развития, где особое значение приобретает развитие инновационного человеческого капитала, создание эффективной инфраструктуры поддержки инновационной деятельности, что позволит укрепить инновационный потенциал организаций Нижегородского региона.*
Ключевые слова: *инновации, инновационные предприятия, человеческий капитал, инновационное развитие.*
Раздел: *(04) экономика.*

Для обеспечения лидирующих позиций экономики России необходимо инновационное развитие: повышение конкурентоспособности на международных и межрегиональных рынках и модернизация всей национальной экономики. Традиционно Россия лидировала по основным направлениям развития науки и техники, что позволяло говорить о высоком уровне инновационного потенциала страны. В последние десятилетия лидирующие позиции в этой сфере упущены, а современное состояние экономики характеризуется отставанием по многим научно-техническим позициям.

Положительной тенденцией является то, что проблема роста инновационного развития промышленности стала актуальной на уровне государства.

Принятая Стратегия развития науки и инноваций до 2020 г. позволила повысить инновационную активность хозяйствующих субъектов, в том числе и на региональном уровне, однако до сих пор существуют проблемы в построении региональных инновационных систем, обеспечивающих эффективное функционирование основных участников инновационного процесса, остаются малоизученными аспекты влияния органов исполнительной власти на рост регионального инновационного потенциала, отсутствует комплексная система подготовки инновационных кадров, что, безусловно, тормозит инновационное развитие промышленности регионов [1].

Нижегородская область – один из самых больших субъектов РФ в европейской части Российской Федерации. Из представленных в таблице данных видно, что область занимает высокие позиции среди прочих регионов России, в том числе по объему генерируемого ВВП [2].

Проведем анализ исполнения базовых целевых индикаторов инновационного развития промышленности Нижегородской по данным Концепции инновационного развития Нижегородской области до 2020 г. от 31 июля 2013 г. № 504 [3] (см. рис. 1).

Характеристика Нижегородской области

Данные на 1 января 2014 г.	***Значение***	***Место по России***
Площадь территории, тыс. кв. км	77	40
ВРП всего, млн руб.	646 677	13
ВРП на душу населения, руб.	254 631	37
Население, тыс. человек	3 282	11
– в т. ч. городское, тыс. чел.	2 599	10
– в т. ч. сельское, тыс. чел.	683	16
– младше трудоспособного возраста, чел. (по адм. центру)	100 723	23
– старше трудоспособного возраста, чел. (по адм. центру)	195 301	9
Ожидаемая продолжительность жизни, число лет	75,8	44
Муниципальные образования, количество	421	18
– муниципальные районы, количество	44	3
– городские округа, количество	8	20
– городские поселения, количество	66	3
– сельские поселения, количество	303	23
Плотность населения территории, чел. на кв. км	43	23

Рис. 1. Целевые индикаторы реализации Концепции [4]

Важным статистическим показателем развития инноваций на предприятиях являются внутренние затраты на научные исследования и разработки, выполненные собственными силами отчитывающейся организации в течение отчетного года. С помощью этого показателя можно получить оценку затрат на научные исследования и разработки в регионе, отрасли. Состав внутренних затрат на исследования и разработки состоит из таких издержек, как оплата труда работников, выполняющих научные

исследования и разработки, затраты на приобретение нового оборудования и пр. Динамику внутренних затрат на исследования и разработки в ВРП Нижегородской области отражает рис. 2.

Рис. 2. Динамика внутренних затрат на исследования и разработки в ВРП Нижегородской области

Внутренние затраты на научные исследования и разработки в процентах к ВРП в 2012 г. составили 5,29%, что превысило среднероссийский уровень более чем в 3 раза (1-е место в рейтинге регионов за указанный период) [5]. Рост затрат мог быть вызван активной реализацией программ финансовых субъектов малого инновационного предпринимательства в Нижегородской области, финансируемых как за счет федерального, так и за счет областного бюджетов. Так, в 2013 г. на мероприятия финансовой поддержки направлено более 320 млн рублей, в том числе около 260 млн из федерального бюджета [6].

Одним из ключевых показателей эффективности инновационного развития предприятий региона является объем отгруженной инновационной продукции предприятиями Нижегородской области (подробнее см. рис. 3).

Рис. 3. Динамика объема отгруженной инновационной продукции предприятиями Нижегородской области

Как видно из приведенных данных, объем отгруженной инновационной продукции предприятиями области имеет стабильный рост, но целевые индикаторы концепции существенно превышают фактическое значение за указанный период. Безусловно, кризисные явления 2014 г. стали одним из ключевых факторов отклонения траектории фактических показателей от базовых [7, 8].

Число молодых исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследований – следующий фактор, отражающий инновационное развитие организаций региона. На рис. 4 представлена динамика удельного веса исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследований Нижегородской области.

Рис. 4. Динамика удельного веса исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследований

Очевидно, что необходимо пересматривать важность данного показателя как базового индикатора инновационного потенциала региона. Все больше стран перестают оценивать возраст как фактор эффективности.

Более информативными могли бы быть показатель человеческого потенциала (подробнее см. [9]) или же оценка инновационной готовности персонала [10].

Проведенный анализ показывает, что инновационное развитие предприятий еще далеко от насыщения, а следовательно, можно говорить о резервах укрепления инновационного потенциала нижегородских организаций и развития инновационной деятельности в регионе.

Среди приоритетных направлений можно выделить следующие:

1. Стимулирование развития человеческого потенциала региона, в том числе за счет развития кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций [11].
2. Стимулирование подъема инновационной активности научных, научно-технических и промышленных организаций Нижегородской области путем стимулирования процесса трансфера технологий в регионе.
3. Создание эффективной инфраструктуры поддержки инновационной деятельности в Нижегородской области путем развития бизнес-инкубаторов при вузах и создания отраслевых бизнес-инкубаторов.

4. Стимулирование роста числа малых и средних инновационных предприятий области путем региональной и федеральной государственной поддержки таких субъектов.

Эти изменения должны носить системный характер и в конечном итоге должны обеспечить:

- устойчивое развитие экономики Нижегородской области;
- высокий уровень экономической безопасности;
- конкурентоспособность региона как внутри страны, так и за её пределами;
- повышение качества жизни населения.

Ссылки на источники

1. Исполнение показателей Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – URL: http://ac.gov.ru/files/attachment/4844.pdf
2. Единая межведомственная информационно-статистическая система. – URL: http://fedstat.ru/indicator/data.do
3. Концепция инновационного развития Нижегородской области до 2020 года от 31 июля 2013 года № 504. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант плюс».
4. Там же.
5. Единая межведомственная информационно-статистическая система.
6. Кемаева С. А., Кравченко В. С. Особенности формирования учетной политики в малых инновационных предприятий // Аудит и финансовый анализ. – 2014. – № 2. – С. 89–93.
7. Правительство нижегородской области. – URL: http://government-nnov.ru/?id=158051
8. Единая межведомственная информационно-статистическая система.
9. Кравченко В. С., Мурашкин Р. Н. Исследование взаимосвязи расходов различного уровня бюджетной системы РФ на финансирование сферы здравоохранения с динамикой индекса развития человеческого потенциала // Сборник научных статей «Развитие производственной и социальной инфраструктуры муниципального образования». – Н. Новгород: ННГУ, 2015.
10. Трофимов О. В. Инновационный потенциал предприятия и методы его определения // Актуальные вопросы экономических наук. – 2010. – № 11-1. – С. 248–253.
11. Роганова С. Ю., Подольская Т. О. Тьюторский подход и компетентнастная модель специалиста-предпринимателя // Концепт. Современные научные исследования. Выпуск 2. – 2014. – URL: http://e-koncept.ru/2014/54822.htm

---

Tatiana Podolskaya,
Assistant at the chair of Commerce, Nizhny Novgorod State University after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod
podolskaya79@yandex.ru
Valentina Kravchenko,
Candidate of Economic Sciences, senior lecturer at the chair of Finance and Credit, Nizhny Novgorod State University after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod

Possibility of innovation development of organization on the example of the Nizhny Novgorod region

Abstract. The paper presents the analysis of performance of the basic indicators of the concept of innovative development of the Nizhny Novgorod region until 2020. The problems and necessary directions of development are given, which are particularly important for development of innovative human capital, creation of efficient infrastructure to support innovation that would strengthen and develop innovative potential of organizations of the Nizhny Novgorod region.

Keywords: innovation, innovative enterprises, human capital, innovation development.

References

1. *Ispolnenie pokazatelej Strategii innovacionnogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda.* Available at: http://ac.gov.ru/files/attachment/4844.pdf (in Russian).
2. *Edinaja mezhvedomstvennaja informacionno-statisticheskaja sistema.* Available at: http://fedstat.ru/indicator/data.do (in Russian).
3. *Koncepcija innovacionnogo razvitija Nizhegorodskoj oblasti do 2020 goda ot 31 ijulja 2013 goda № 504.* Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy “Konsul'tant pljus” (in Russian).
4. Ibid.
5. Edinaja mezhvedomstvennaja informacionno-statisticheskaja sistema.

6. Kemaeva, S. A. & Kravchenko, V. S. (2014) “Osobennosti formirovanija uchetnoj politiki v malyh innovacionnyh predprijatij”, *Audit i finansovyj analiz*, № 2, pp. 89–93 (in Russian).
7. *Pravitel'stvo nizhegorodskoj oblasti.* URL: http://government-nnov.ru/?id=158051 (in Russian).
8. Edinaja mezhvedomstvennaja informacionno-statisticheskaja sistema.
9. Kravchenko, V. S. & Murashkin, R. N. (2015) “Issledovanie vzaimosvjazi rashodov razlichnogo urovnja bjudzhetnoj sistemy RF na finansirovanie sfery zdravoohranenija s dinamikoj indeksa razvitija chelovecheskogo potenciala”, *Sbornik nauchnyh statej “Razvitie proizvodstvennoj i social'noj infrastruktury municipal'nogo obrazovanija”,* NNGU, N. Novgorod (in Russian).
10. Trofimov, O. V. (2010) “Innovacionnyj potencial predprijatija i metody ego opredelenija”, *Aktual'nye voprosy jekonomicheskih nauk*, № 11-1, pp. 248–253 (in Russian).
11. Roganova, S. Ju. & Podol'skaja, T. O. (2014) “T'jutorskij podhod i kompetentnastnaja model' specialista-predprinimatelja”, *Koncept*. Sovremennye nauchnye issledovanija. Vypusk 2. Available at: http://e-koncept.ru/2014/54822.htm (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	14.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	17.07.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	17.07.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Подольская Т. О., Кравченко В. С., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Караваев Н. Л. Информатика как наука: попытка осмысления понятия // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15324. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15324.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15324 **УДК 161.1:004**

Караваев Никита Леонидович,
кандидат философских наук, заведующий кафедрой информационных технологий и методики обучения информатике ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров
nlkaravaev@ya.ru

Информатика как наука: попытка осмысления понятия

Аннотация. *В статье рассматривается проблема толкования понятия информатики. Представлен терминологический анализ этого понятия на основе осмысления таких феноменов, как информация, информационные процессы и информационные технологии. В качестве результата анализа предлагается авторская трактовка понятия информатики.*
Ключевые слова: *информатика, информация, информационный процесс, информационные технологии.*
Раздел: *(03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.*

В общем виде терминологический анализ является одним из теоретических методов исследования, который направлен на раскрытие сущности исследуемого феномена посредством обнаружения и уточнения значений и смыслов терминов, его обозначающих. Результатом нашего терминологического анализа, направленного на понятие информатики как науки, должна стать дефиниция этого понятия. Последовательность терминологического анализа в данной статье представлена следующим понятийным рядом: «информация» – «информационный процесс» – «информационная технология» – «информатика».

За последние десятилетия понятие информации стало одним из наиболее распространенных и часто употребляемых: оно используется повсеместно и порой в тех областях, которые в нем, возможно, и не нуждаются. Сегодня понятие «информация» входит в терминологию почти всех современных наук и по этой причине признается общенаучной категорией.

Исторический путь этого понятия весьма неоднозначен, хотя в языках оно закрепилось еще в XIV в. В русский язык слово «информация» вошло ещё в Петровскую эпоху через польское “informacja”, которое, в свою очередь, произошло от латинского “information”. В значении «представление, понятие о чём-либо» впервые оно фиксируется в «Духовном регламенте» 1721 г. Латинское “informatio” образовано от “infor-mo”, с первичным значением «придавать вид, форму, формировать, создавать, образовывать» и с вторичными – «обучать, воспитывать», «строить, составлять», а также «воображать, мыслить». Таким образом, исходно информация – это «придание формы» [1]. Несмотря на это информация до сих пор является одним из наиболее обсуждаемых и неоднозначных понятий в отечественной науке и философии: имеется множество его трактовок, ни одна из которых не является общепринятой.

Всё многообразие определений можно сгруппировать в следующие семь наиболее распространенных концепций:

1. *Обыденный подход*, в котором информация рассматривается как любое сообщение, факт, совокупность данных, знания, сведения, тексты и т. п. В современном толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремова под информацией понимаются

«сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальными устройствами» [2].

2. *Статистический подход*. Яркими представителями этого подхода являются основоположники теории связи Р. Хартли [3] и К. Шеннон [4]. Под информацией здесь понимаются не любые сообщения, а только те, которые уменьшают неопределенность у получателя информации, и чем больше уменьшается эта неопределенность, т. е. чем больше снижается энтропия сообщения, тем выше информативность поступившего сообщения.

3. *Семиотический подход.* Основоположниками данного подхода являются ученые стенфордской школы (Стенфордский университет, США). С позиции данного подхода дается неявное (аксиоматическое) определение информации через понятие данных. X является единицей информации тогда и только тогда, когда: 1) X состоит из одной или более единиц данных; 2) данные в X являются хорошо структурированными и 3) данные в X несут определенный смысл [5]. Сами же данные определяются как факты (события, явления), предполагающие отсутствие единообразия в рамках некоторого контекста.

4. *Элиминирующий подход*, отрицающий существование феномена информации как такового. Одним из представителей этого подхода является российский биолог М. И. Сетров [6]. М. И. Сетров так высказывался по поводу феномена информации: «Никто ещё не видел ни как субстанцию, ни как свойство эту загадочную информацию… Почему? Да потому, что её не существует в природе, как не существует флюидов, флогистона, эфира» [7].

5. *Абсолютизирующий подход,* рассматривающий информацию как универсум всего существования. И. И. Юзвишин [8], один из ярчайших представителей данного подхода и основоположник такого научного направления, как информациология, считал, что «информация – вездесущая, она – внутри нас, вне нас и во всей Вселенной; это <…> универсальное начало всех начал; информация первична, материя – вторична» [9].

6. *Функциональный подход,* рассматривающий информацию как результат, как функцию деятельности живых существ. Представителями данного подхода являются Ю. Н. Столяров [10], Д. И. Дубровский [11] и др. С точки зрения этого подхода информация представляет собой субъективную реальность, поскольку она есть «отражение в сознании людей объективных причинно-следственных связей в окружающем нас реальном мире» [12].

7. *Атрибутивный подход*, который рассматривает информацию в качестве свойства любой материи (живой и неживой) и в любой ее форме (вещество или поле). Представителями этого подхода являются В. М. Глушков [13], В. И. Корогодин [14] и др. «Информация в самом общем её понимании представляет собой… меру изменений, которыми сопровождаются все протекающие в мире процессы… Информацию несут в себе не только испещрённые буквами листы книги или человеческая речь, но и солнечный свет, складки горного хребта, шум водопада, шелест листвы и т. д.» [15].

Все эти подходы и все разнообразие трактовок понятия информации, на наш взгляд, имеют как минимум две следующие причины.

Первая причина заключается в том, что каждая концепция информации создавалась в рамках конкретных научных направлений и исследований, в большей степени социально-гуманитарных. Специфические черты этих исследований (см. [16]) и отражаются в философии понятия информации. В отличие от естественных и технических наук, в социогуманитарных науках проблема интерпретации понятий стоит более

остро: многие истолковываются различными способами. Контекстуальный характер определения таких понятий становится здесь главной причиной многообразия их трактовок, и в частности многообразия определений понятия информации.

Вторая причина состоит в том, что под информацией в различных подходах к ее трактовке рассматриваются совершенно разные явления окружающего нас мира. Здесь можно назвать как минимум три явления, которые невозможно подвести под единую трактовку:

1) сущностные характеристики материи (в ее вещественной и полевой формах), т. е. особенности ее структурной организации и ее свойства. Как объективные явления окружающего мира, они существуют независимо от того, кто или что их может воспринимать. Как заметил британский учёный Т. Стониер, такая «информация есть. И чтобы быть, она не нуждается в восприятии. Она просто существует» [17];

2) знаки и их композиции, которые могут быть выражены как вербально, т. е. с помощью слов, чисел и других символов, так и невербально, с применением рисунков, схем, мимики, жестов и т. п. В наиболее широком смысле под знаком можно понимать любой социокультурный феномен – от искусственно созданных орудий труда и других артефактов до социальных явлений, процессов и институтов;

3) значения знаковых структур (сигнификанты), связывающие субъективный мир со знаками и реальными явлениями. Как и знаки, сигнификанты существуют лишь при появлении самоорганизующихся систем, в частности человека, но в отличие от самих знаков они не существуют вне таких систем. Как значения знаков такой вид информации действительно представляет собой только субъективную реальность.

На наш взгляд, в отечественной науке проблема понятия «информация» и его значения несколько преувеличена. Фактически «информация», как и любое другое слово, – это просто некий знак, указывающий на то или иное явление окружающей действительности, и использующийся для создания соответствия между явлениями этого мира и нашим внутренним миром когнитивных смыслов. Какой из этих миров является единственно верным, не нам решать, поскольку они созданы в рамках определенного контекста. При определении любого понятия, в том числе и информации, не следует забывать о первичности явления по отношению к обозначаемому это явление понятию. Не совсем корректно ставить понятие информации на первое место и, исходя из него, пытаться каким-либо образом определить, что же оно должно обозначать. Так исторически сложилось, что понятием информации стали называть совсем разнородные явления. Это нормальная ситуация для науки на современном этапе ее развития, и это надо признать.

Одним из наиболее перспективных решений проблемы плюрализма определений информации, на наш взгляд, является сближение различных точек зрения на это понятие в рамках экземплификативного подхода к его определению. Под экземплификативным подходом понимается такое определение, которое раскрывается набором характерных явлений, охватываемых этим понятием. В нашем случае понятие информации будет раскрываться тремя вышеназванными явлениями. Именно этот подход к информации будет использоваться в рамках данной статьи. Итак, с точки зрения экземплификативного подхода информация – это: 1) сущностные характеристики материи; 2) знаковые структуры и их композиции; и 3) сигнификанты как значения знаковых образований.

Среди множества информационных процессов (процессов, предметом и/или результатом которого является информация), на наш взгляд, можно выделить три основных: хранение информации, обработка (преобразование) информации и передача

информации. Остальные же информационные процессы, такие как поиск, создание, проверка, анализ, защита и многие другие, можно свести к этим трем.

Как и в любом процессе, для реализации информационного процесса нужны некие инструменты, которые предмет процесса превратят в результат; другими словами, требуется некая технология. В нашем случае – информационная. В наиболее широком смысле, на наш взгляд, информационная технология как технология для работы с информацией представляет собой систему средств и методов реализации информационных процессов.

В истории развития информационных технологий можно выделить несколько ключевых моментов, так называемых информационных революций: 1) появление памяти; 2) появление невербального языка; 3) изобретение вербального языка; 4) появление письменности; 5) изобретение книгопечатания; 6) изобретение телеграфа, телефонии и телевидения; 7) изобретение электронно-вычислительных машин; 8) появление компьютерных сетей и Интернета [18].

Каждая из этих революций несла свои когнитивные, коммуникативные и/или другие преимущества в сравнении с предыдущими. Первые три революции являли собой эндогенное (от греч. *endon внутри и genos – происхождение*) развитие технологий для работы с информацией. Память, невербальный и вербальный языки – это внутренние, личностные инструменты человека. Остальные же представляют собой применение экзогенных технологий, т. е. использование внешних по отношению к человеку инструментов хранения, обработки и передачи информации.

Итак, информационная технология – это система средств и методов реализации информационных процессов (хранение, обработка и передача). Существуют два основных типа информационных технологий: 1) эндогенные (память и язык) и 2) экзогенные. Последний тип, в свою очередь, имеет две разновидности: 1) механизированные (письменность, книгопечатание, телеграф, телефон, телевидение) и 2) автоматизированные (компьютер и компьютерные сети). Появление последних, автоматизированных, информационных технологий совпало с началом формирования нового научного направления под названием информатика.

Формирование информатики происходило в XX в. Это было связано с развитием электронно-вычислительных машин как нового средства обработки информации.

В советской науке информатика изначально рассматривалась как теория научной информации. Такая трактовка информатики была предложена еще в 1966 г. советскими учеными А. И. Михайловым, А. И. Черным и Р. С. Гиляревским. С этой позиции информатика представляла собой область гуманитарного познания, которая изучала «структуру и общие свойства научной информации, а также закономерности её создания, преобразования, передачи и использования в различных сферах человеческой деятельности» [19]. Сегодня данный подход к трактовке информатики утратил свою силу и не используется современными учеными.

Следующим этапом в развитии понятия информатики стало рассмотрение ее как технической науки, связанной с использованием электронно-вычислительных машин для обработки информации, их создания и применения во всех сферах жизнедеятельности человека и общества. В рамках этого подхода сложилось множество определений этого понятия. Вот некоторые из них:

1. Информатика – это «наука об осуществляемой преимущественно с помощью автоматических средств целесообразной обработке информации, рассматриваемой как представление знаний и сообщений в технических, экономических и социальных областях» [20].

2. Информатика – это «область человеческой деятельности, связанная с процессами преобразования информации с помощью компьютеров и их взаимодействием со средой окружения» [21].

3. Информатика – это «техническая наука, занимающаяся вопросами систематизации приемов и методов создания, хранения, воспроизведения, обработки и передачи данных средствами вычислительной техники» [22].

4. Информатика – это «наука о формализации любых задач, разработке алгоритмов для их решения и методов решения этих задач с использованием компьютеров и компьютерных сетей» [23].

5. Информатика – это «область деятельности, связанная с разработкой средств обработки данных с использованием компьютера» [24].

На современном этапе развития науки определения понятия информатики в рамках этого подхода (информатика как техническая наука) являются одними из наиболее распространенных.

В последнее время стали появляться работы, рассматривающие информатику гораздо шире. Информатика представляется как фундаментальная наука об информационных процессах в природе, обществе и технических системах. Один из представителей данного подхода, российский ученый К. К. Колин, предлагает считать информатику наукой «о свойствах, законах, методах и средствах формирования, преобразования и распространения информации в природе и обществе, в том числе при помощи технических систем» [25]. Однако, на наш взгляд, данный подход необоснованно широко расширяет предметную область информатики: в нем «акцент делается на концепте информации, однако существуют довольно содержательные книги по информатике, в которых данный концепт вообще не упоминается» [26].

Сегодня все еще не существует однозначного определения понятия информатики, и оно до сих пор продолжает оставаться предметом научных и философских дискуссий. В поисках ясного и логичного определении понятия информатики предлагаем рассмотреть этот термин, основываясь на его этимологии. На наш взгляд, этимологический подход к определению понятия информатики является весьма перспективным, поскольку «значение слова есть способ его употребления. Ибо этот способ есть то, что мы усваиваем, когда данное слово впервые входит в наш язык» [27].

Одним из первых, кто предложил использовать неологизм informatique (фр. информатика), был французский ученый Ф. Дрейфус. Этот термин образован из таких морфем, как “inform” и “atique”, которые, в свою очередь, представляют собой сокращения от слов information (информация) и automatique (автоматика), т. е. изначально под термином понималась информационная автоматика. В отличие от, например, промышленной автоматики как совокупности различных устройств (механических, электронных и т. п.) и методов их применения для автоматизации технологических, промышленных процессов, область изучения информационной автоматики, или информатики, детерминирована вопросами автоматизации работы с информацией.

В подобном же значении в зарубежной науке в свое время сформировался термин computer science как наука о компьютерах (компьютерная наука), которая занимается вопросами обработки, хранения и передачи информации с использованием различной компьютерной и телекоммуникационной техники. Компьютерная наука – это «область исследований, связанная с теоретическими и прикладными дисциплинами разработки и применения компьютеров для хранения и обработки информации» [28].

Основываясь на предметных областях, исследуемых в большинстве научных и учебных изданий по информатике, можно вполне оправданно понимать под информатикой то значение слова, которое первоначально вошло в научный обиход, а именно обозначающее область знаний, изучающую применение специальных инструментов (в первую очередь вычислительной техники) для автоматизации процессов работы с информацией (ее обработки, хранения и передачи). Другими словами, *информатика – это наука об автоматизации информационных процессов.*

Данная нами интерпретация понятия информатики, по нашему мнению, однозначно конкретизирует как сущностные категории информатики, такие как объект и предмет информатики, так и принадлежность информатики к определенным видам научного знания. Объектом информатики в таком случае становятся информационные процессы вообще, а предметом – проблемы автоматизации этих информационных процессов.

В рамках классификации наук по их предметным областям (естественные, математические, социальные, гуманитарные и технические) информатику вполне конкретно можно отнести к техническим наукам, поскольку автоматизация информационных процессов обусловлена применением именно технических инструментов, в большей степени компьютерной техники. В классификации по функциональному назначению результатов научных исследований (фундаментальные и прикладные науки) информатика представляет собой прикладную науку. Результаты информатики направлены на решение конкретных практических задач (задач автоматизации), а не ориентированы на «создание теоретических концепций и моделей, практическая применимость которых неочевидна» [29] (т. е. знания ради знания), как в фундаментальных науках.

Итак, информатика как наука об автоматизации информационных процессов представляет собой прикладную, техническую науку, направленную на решение проблем автоматизации информационных процессов посредством разработки информационных технологий, создания языков программирования, проектирования алгоритмов решения задач и т. д.

Ссылки на источники

1. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Т. 2 (Е – Муж). – М.: Прогресс, 1986. – С. 136.
2. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т.: ок. 160 000 слов. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – Т. 1: А – Л. – С. 879.
3. Хартли Р. В. Л. Передача информации // Теория информация и её приложения (сборник переводов). – М.: ФИЗМАТЛИТ, 1959. – С. 5–35.
4. Шеннон К. Е. Математическая теория связи // Работы по теории информации и кибернетике. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – С. 243–332.
5. Floridi L. Semantic Conceptions of Information // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – 2010. – URL: http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/information-semantic/
6. Сетров М. И. Информационные процессы в биологических системах. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1975.
7. Там же. – С. 123.
8. Юзвишин И. И. Энциклопедия информациологии. – М.: Информациология, 2000.
9. Dodig-Crnkovic G. Scientific Methods in Computer Science // Conference for the Promotion of Research in IT at New Universities and at University Colleges in Sweden. April 2002. – P. 199. – URL: http://www.mrtc.mdh.se/~gdc/work/cs_method.pdf.
10. Столяров Ю. Н. Сущность информации. – М.: Междунар. акад. информатизации, 2000. – 107 с.
11. Дубровский Д. И. Информация, сознание, мозг. – М.: Высш. шк., 1980. – 286 с.
12. Берг А. И., Черняк Ю. И. Информация и управление. – М.: Экономика, 1996. – С. 72.
13. Глушков В. М. Мышление и кибернетика // Вопросы философии. – 1963. – № 1. – С. 10–24.
14. Корогодин В. И., Корогодина В. Л. Информация как основа жизни. – Дубна: Феникс, 2000. – 208 с.

15. Глушков В. М. Указ. соч. – С. 36.
16. Караваев Н. Л. Деятельностный подход в контексте социогуманитарного познания // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 11. – С. 30–34.
17. Stonier T. Information and the Internal Structure of the Universe. – London: Springer, 1990. – 155 p.
18. Караваев Н. Л. О роли информационных технологий в познании // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Научный журнал. – 2011. – № 4(1). – С. 15–17.
19. Михайлов А. И., Черный А. И., Гиляревский Р. С. Информатика: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров // Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – Т. 10. – С. 348–350.
20. Бауэр Ф. Л., Гооз Г. Информатика. Вводный курс: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Мир, 1990. – С. 16.
21. Информатика: учеб./ под ред. Н. В. Макаровой. – М.: Финансы и статистика, 1997. – 822 с.
22. Симонович С. В. и др. Информатика. Базовый курс. – СПб.: Питер, 1999. – 640 с.
23. Фридланд А. Я. Информатика: процессы, системы, ресурсы. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2003. – 232 с.
24. Окулов С. М. Системно-деятельностный анализ предмета информатики. – Киров: Изд-во Радуга-ПРЕСС, 2013. – 130 с.
25. Колин К. К. Философские проблемы информатики. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2010. – С. 21.
26. Канке В. А. История, философия и методология науки и техники: учеб. для магистров. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – С. 246.
27. Витгенштейн Л. О достоверности // Вопросы философии. – 1991. – № 2. – С. 67–120.
28. Dodig-Crnkovic G. Op. cit.
29. Титов В. Н. Институциональный и идеологический аспекты функционирования науки // Социологические исследования. – 1999. – № 8. – С. 66.

Nikita Karavaev,
Candidate of Philosophical Sciences, head of the chair of information technology and methodology of informatics teaching, Vyatka State University of Humanities, Kirov
nlkaravaev@ya.ru

Informatics as a science: an attempt to comprehend the concept

Abstract. The author states his own definition of the notion of human activity, and shows one of the fullest descriptions of activity structure.

Keywords: man, activity, notion of human activity, structure of activity.

References

1. Fasmer, M. (1986) *Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka: v 4 t, T. 2 (E – Muzh),* Progress, Moscow, p. 136 (in Russian).
2. Efremova, T. F. (2006) *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo jazyka: v 3 t.: ok. 160 000 slov*, T. 1: A – L, AST: Astrel', Moscow, p. 879 (in Russian).
3. Hartli, R. V. L. (1959) “Peredacha informacii”, *Teorija informacija i ejo prilozhenija (sbornik perevodov),* FIZMATLIT, Moscow, pp. 5–35 (in Russian).
4. Shennon, K. E. (1963) “Matematicheskaja teorija svjazi”, *Raboty po teorii informacii i kibernetike*, Izd-vo inostr. lit., Moscow, pp. 243–332 (in Russian).
5. Floridi, L. (2010) “Semantic Conceptions of Information”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Availble at: http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/information-semantic/ (in English).
6. Setrov, M. I. (1975) *Informacionnye processy v biologicheskih sistemah*, Nauka. Leningr. otdelenie, Leningrad (in Russian).
7. Ibid., p. 123.
8. Juzvishin, I. I. (2000) *Jenciklopedija informaciologii*, Informaciologija, Moscow (in Russian).
9. Dodig-Crnkovic, G. (2002) “Scientific Methods in Computer Science”, *Conference for the Promotion of Research in IT at New Universities and at University Colleges in Sweden*. April, p. 199. Availble at: http://www.mrtc.mdh.se/~gdc/work/cs_method.pdf (in English).
10. Stoljarov, Ju. N. (2000) *Sushhnost' informacii*, Moscow Mezhdunar. akad. Informatizacii (in Russian).
11. Dubrovskij, D. I. (1980) *Informacija, soznanie, mozg*, Vyssh. shk., Moscow (in Russian).
12. Berg, A. I. & Chernjak, Ju. I. (1996) *Informacija i upravlenie*, Jekonomika, Moscow, p. 72 (in Russian).
13. Glushkov, V. M. (1963) “Myshlenie i kibernetika”, *Voprosy filosofii*, № 1, pp. 10–24 (in Russian).
14. Korogodin, V. I. & Korogodina, V. L. (2000) *Informacija kak osnova zhizni*, Feniks, Dubna (in Russian).
15. Glushkov, V. M. (1963) Op. cit., p. 36.
16. Karavaev, N. L. (2013) “Dejatel'nostnyj podhod v kontekste sociogumanitarnogo poznanija”, *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*, № 11, pp. 30–34 (in Russian).

17. Stonier, T. (1990) *Information and the Internal Structure of the Universe*, Springer, London (in English).
18. Karavaev, N. L. (2011) “O roli informacionnyh tehnologij v poznanii”, *Vestnik Vjatskogo gosudar-stvennogo gumanitarnogo universiteta. Nauchnyj zhurnal*, № 4(1), pp. 15–17 (in Russian).
19. Mihajlov, A. I., Chernyj, A. I. & Giljarevskij, R. S. (1972) *Informatika: v 30 t.* / gl. red. A. M. Prohorov, Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija, Sovetskaja jenciklopedija, Moscow, t. 10, pp. 348–350 (in Russian).
20. Baujer, F. L. & Gooz, G. (1990) *Informatika. Vvodnyj kurs: v 2 ch. Ch. 1,* Mir, Moscow, p. 16 (in Russian).
21. Makarova, N. V. (ed.) (1997*) Informatika: uchebnik,* Finansy i statistika, Moscow (in Russian).
22. Simonovich, S. V. et al. (1999) *Informatika. Bazovyj kurs*, Piter, St. Petersburg (in Russian).
23. Fridland, A. Ja. (2003) *Informatika: processy, sistemy, resur*sy, Binom. Laboratorija znanij, Moscow (in Russian).
24. Okulov, S. M. (2013) *Sistemno-dejatel'nostnyj analiz predmeta informatiki*, Izd-vo Raduga-PRESS, Kirov (in Russian).
25. Kolin, K. K. (2010) *Filosofskie problemy informatiki*, Binom. Laboratorija znanij, Moscow, p. 21 (in Russian).
26. Kanke, V. A. (2013) *Istorija, filosofija i metodologija nauki i tehniki: ucheb. dlja magistrov*, Izdatel'stvo Jurajt, Moscow, p. 246 (in Russian).
27. Vitgenshtejn, L. (1991) “O dostovernosti”, *Voprosy filosofii*, № 2, pp. 67–120 (in Russian).
28. Dodig-Crnkovic, G. (2002) Op. cit.
29. Titov, V. N. (1999) “Institucional'nyj i ideologicheskij aspekty funkcionirovanija nauki”, *Sociologicheskie issledovanij*a, № 8, p. 66 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	28.08.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	30.08.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	30.08.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Караваев Н. Л., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Будина М. Э Современные представления о динамике в языке // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15325. – 0,7 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15325.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15325 **УДК 81'366**

Будина Мария Эдуардовна,
аспирант кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров
moonlady@mail.ru

Современные представления о динамике в языке

Аннотация. *В статье рассматривается проблема трактовки научного термина «динамика» в рамках современного состояния науки о языке. Терминологический анализ этого понятия и обзор направлений современных исследований в области языковой динамики позволяют сделать вывод о том, что в начале XXI в. значительно расширились границы изучения процессов, касающихся динамического характера языка.*
Ключевые слова: *динамика, язык, филология, терминологический анализ, современные исследования в области динамики языка.*
Раздел: *(05) филология; искусствоведение; культурология.*

С началом третьего тысячелетия не остаётся сомнений, что язык – это «живая динамическая самоорганизующаяся система, адаптирующаяся к естественной и социальной среде через познание и общение в условиях взаимодействия биосферы, психосферы, социосферы и ноосферы» [1]. Динамика предстаёт в языке за счёт многочисленных изменений на всех его уровнях, и, как утверждал В. А. Звегинцев, изменения не только представляют постоянное качество языка, но и являются его сущностью [2]: языковые изменения, главными свойствами которых являются бесконечность и постоянность, создают язык. Цель данной статьи – анализ современных представлений о динамическом характере языка.

Статика и динамика, являясь общенаучными и специально научными понятиями, играют важную роль в различных философских и научных теориях бытия и мышления, движения, пространства и времени, развития мира в целом и языка в частности. Так, ещё в метафизике Аристотеля наметились основные положения динамической составляющей мира:

– термин “dynamis” означает потенцию, возможность действия;
– изменение есть исходное понятие (категория), которое, наряду с категорией «бытие», не подлежит определению;
– самодвижение невозможно – всё движется неким двигателем, поэтому важно обратить внимание на механизмы происходящих изменений и причины, обусловившие эти изменения [3].

Создатель соционики (учения о восприятии человеком информации об окружающей реальности и информационном взаимодействии между людьми) Аушра Аугустинавичюте утверждает, что окружающий нас мир образован из моментов статики и динамики, которые являются двумя способами отбора получаемой информации [4].

В последние десятилетия всё возрастающий интерес учёных к категории динамики объясняется тем, что «мир не только осмыслялся, но и ощущался, прежде всего, в динамическом изменчивом аспекте, и это ощущение пронизывает всё: искусство, эстетические воззрения, язык науки» [5]. Высокие темпы научно-технического прогресса, глобальный скачок в развитии информационных технологий, увеличивающаяся с каждым днём скорость жизни позволяют нам почувствовать ход развития мира

и изменения, происходящие в нём. Эти положения непосредственно касаются и динамики языка, его жизни: «теория статичной языковой системы не в состоянии объяснить жизнь языка, его динамическую сущность» [6].

А. А. Залевская отмечает, что любой «научный термин, как и общеупотребительное слово, может переосмысливаться, т. е. утрачивать первоначальное значение и приобретать новые…» [7]. Произвольная трактовка научных терминов, и в частности общенаучных метафор, может в лучшем случае завести исследователя в тупик, а в худшем – привести к недостоверным выводам и умозаключениям, поэтому кажется вполне целесообразным проследить особенности трактовки научного термина «динамика» в рамках науки о языке.

Первые высказывания о динамике в языке можно найти ещё в античной философии, где сложилось представление о двух аспектах изучения языка: «генетическом (диахроническом, историческом), когда изучаются элементы языка, следующие друг за другом во времени и не образующие системы; системном (синхроническом, формальном), когда изучаются сосуществующие элементы языка, образующие систему» [8]. Несмотря на зачатки идей о динамическом изучении языка в античной философии, многие последующие традиции рассматривали язык только как статический объект: «Язык понимается как нечто существующее изначально, обычно как дар высших существ» [9]. Такая точка зрения о сущности языка господствовала вплоть до XVII в., но некоторые размышления о динамическом характере языка можно было встретить ещё тогда: например, арабский учёный-грамматик Ибн Джинни допускал возможность изменения языка, но исключительно в лексике за счёт образования новых слов. Подобные идеи содержались и в учении о слове и предложении «Вакьяпадия», созданном в V в. нашей эры Бхартрихари, который говорил о наличии статического и динамического аспектов в речи и слове [10].

В XVII–XVIII вв. европейские учёные-философы высказывают идеи об историческом развитии языка. Например, Дж. Вико в рамках концепции исторического развития человека важное место отводил и развитию языка [11]. Э. Кондильяк утверждал, что возникновение и развитие языков – это процесс, в который человек вовлекается незаметно для самого себя в силу существующих условий. Этот процесс тесно связан с языком действий и строится по его подобию, в свою очередь оказывая влияние на развитие культуры и науки [12].

XIX в. ознаменовался идеями В. фон Гумбольдта, который впервые придал значение теоретическому осмыслению динамики и её отличию от статического изучения языка, выделив два раздела: динамический («изучение языков в состоянии их развития») и статический («изучение организма языков») [13]. Как отмечает Г. В. Рамишвили, учение Гумбольдта одинаково пронизано идеями о динамическом характере языка и строгим философским мышлением [14]. В антиномии «устойчивость – движение в языке» Гумбольдт видел диалектику языка. В целом же в исследованиях В. фон Гумбольдта прослеживается больше статическая доминанта, но на состояние языка он смотрит с «генетической точки зрения» [15], которая, хоть и не подразумевает фокусирование на эволюционном пути изучаемого явления, затрагивает вопросы его происхождения.

Впоследствии учёные всё чаще начинают обращать внимание на тот факт, что язык имеет динамическую структуру, хронологическую ось развития. Так, последователь идей В. фон Гумбольдта А. А. Потебня отмечал, что прогресс в языке есть явление несомненное [16]. Немецкий языковед А. Шлейхер сравнивал развитие языка с развитием биологическим, а для описания характера изменений заимствовал из естественных наук понятие «закон», которое впоследствии было детально разработано в работах младограмма-

тиков, в частности, в отношении звуковых изменений. Идеи младограмматиков о языковых изменениях опирались на самые тщательные исследования, а любой труд в этом научном направлении содержал формулировки общих законов языковых изменений [17]. И. А. Бодуэн де Куртенэ сравнивал развитие языка с развитием биологическим и социальным и наряду со статической (описательной) лингвистикой выделил лингвистику динамическую (историческую) [18], при этом сам учёный отдавал предпочтение динамическому плану языка, отождествляя хронологический принцип рассмотрения всех уровней языка с принципом объективности «по отношению к совершающемуся во времени генетическому развитию языка» [19]. Идеи Бодуэна де Куртенэ активно поддерживались как известными представителями отечественного языкознания (Л. В. Щербой, Г. О. Винокуром, Е. Д. Поливановым и др.), так и представителями Пражского лингвистического кружка (В. Матезиусом, Н. С. Трубецким, Р. О. Якобсоном и др.).

Говоря о термине «динамика» в свете лингвистических учений, мы не можем не упомянуть имя Фердинанда де Соссюра, стоявшего особняком в своих научных идеях. Утверждая, что «в каждый данный момент речевая деятельность предполагает и установившуюся систему, и эволюцию; в любую минуту язык есть и живая деятельность, и продукт прошлого» [20], Соссюр провёл чёткую грань между статикой (синхронией) и динамикой (диахронией). В его понимании диахрония – это изучение элементов языка в плане его исторического развития, эволюции, которые следуют друг за другом во времени и не образуют в совокупности никакой системы [21]. Диахрония – это «ось последовательности... на которой никогда нельзя увидеть больше одной вещи зараз, а по которой располагаются все явления оси со всеми их изменениями» [22]. Несмотря на введение ключевой для последующих поколений учёных антиномии «синхрония – диахрония», Соссюр отдавал предпочтение синхронному изучению языка, так как «для говорящей массы только он – подлинная реальность» [23].

Проведённая Ф. де Соссюром черта чёткого разграничения синхронии и диахронии и основанные на этом разграничении утверждения подвергались многосторонней критике (например, со стороны И. А. Бодуэна де Куртенэ, Р. О. Якобсона, Н. С. Трубецкого, Г. Шухардта и др.), что позволило выдвинуть положения о том, что динамической составляющей обладает и синхронический аспект языка. Всё последующее рассмотрение вопросов динамики так или иначе касается положений синхронии и диахронии, выдвинутых Соссюром. Так, например, Э. Косериу утверждает, что «не существует объектов синхронных и объектов диахронных», поэтому язык не может являться ни синхронным, ни диахронным явлением [24], а изменения в языке являются изменениями по отношению к языку предшествующей эпохи, а по отношению к языку современности все изменения есть как раз неизменения [25]. А. Мартине, напротив, говорит о том, что осмысление языковых изменений приходит при «синхронном рассмотрении динамики языка» [26], в результате последовательного накопления мелких трансформаций, которые и отражают разительные отличия постоянно изменяющегося языка [27]. У. Лабов говорит о том, что языковые изменения поддаются более качественному анализу в процессе их осуществления, однако не стоит забывать об исследовании изменений, уже совершившихся в прошлом [28]. Так или иначе, вплоть до XXI в. под динамикой понимается процесс изменения языковых явлений любого уровня (фонетического, морфологического, лексического, синтаксического).

Анализ работ, в той или иной степени затрагивающих вопросы динамики в начале третьего тысячелетия, показал, что далеко не у всех исследователей складывается одинаковое понимание данного термина. В связи с проблемой неоднозначности и «размывания» значения научного термина А. А. Залевская говорит о том, что в

последнее время появились многочисленные публикации, авторы которых не задумываются о смысле ставшего «модным» слова *концептуальный* и используют его в довольно странных контекстах [29]. На сегодняшний день употребление таких слов, как *динамика, динамизм,* и их производных позволяет сделать вывод о том, что эти слова также стали «модными» в научных кругах, так как зачастую они употребляются в неоправданных словосочетаниях и контекстах (например, *динамическое исследование, динамика авторских ремарок, динамика учётно-регистрационных документов* и т. п.). Также мы можем говорить о том, что в новом понимании динамики языка произошло значительное расширение значения данного термина. Для того чтобы разобраться в данном вопросе, обратимся к словарным определениям слова *динамика*. Словарные статьи различных словарей русского и английского языков предлагают несколько приведенных ниже и отличных друг от друга значений этого слова.

1. Раздел механики, изучающий законы движения тел в зависимости от действующих на них сил [30–33].
2. Совокупность явлений, связанных с различными степенями громкости звучания, а также учение об этих явлениях [34–35].
3. Ход (модель/история/процесс) развития, состояние движения, изменение какого-нибудь явления под влиянием действующих на него сил [36–39].
4. Отрасль науки (учение), изучающая силы или изменения [40–41].
5. Движение, действие, развитие [42].

Найденные словарные значения можно представить в виде схемы (см. рис. 1), из которой видно, что первые два значения относятся к физике и музыке, поэтому не могут быть использованы для описания процессов языка. Четвёртое значение определяет динамику как отрасль науки и, как следствие, тоже не может быть применимо. Пятое значение является слишком общим описанием значения слова *динамика*, которое уточняется и дополняется третьим значением. Третье определение вполне может быть применимо к различным наукам, однако, как показывает практика, не всегда данное слово правильно употребляется в научном контексте, что зачастую связано либо с желанием автора использовать модное слово, либо с непониманием его истинного значения. Так, например, на веб-сайте онлайн-словаря “The Merriam-Webster Dictionary” пользователи указывают следующие причины поиска определения слова *динамика*: «Я пишу книгу по вопросам психического здоровья, поэтому мне захотелось узнать, как будет звучать фраза “динамика психического здоровья”» или «Я пишу эссе и хочу употребить слово *динамика* в заголовке, чтобы придать большей значимости информации и моей работе» [43]. Непонимание истинного значения слова можно встретить и в педагогике, где в последнее время принято употреблять фразу «динамика развития», несмотря на то что оба слова несут одинаковую смысловую нагрузку. Точка зрения о неоднозначности трактовки термина «динамика» подтверждается высказываниями ряда других учёных. Так, И. А. Мартьянова поднимает вопрос о правомерности использования понятия «динамика» в некоторых исследованиях: «Не подменяется ли понятие *динамика* понятиями *динамизм* и *динамичность*?» [44] Е. В. Радченко отмечает, что термин «динамизм» на сегодняшний день не имеет конкретного содержания и употребляется в самом общем виде для изучения всех сторон языковой единицы (формы, грамматической категории, значения) [45].

Е. В. Радченко утверждает, что динамика есть «универсальное свойство языка, отражающее взаимосвязь и взаимодействие между языковыми единицами на разных уровнях» [46]. Однако мы можем заметить, что современные исследования, посвященные динамике, затрагивают не только вопросы языковых изменений, но и вопросы изменения жанров, образов, процессов и т. д. Рис. 2 наглядно демонстрирует расширение значения слова «динамика» в лингвистических исследованиях.

Рис. 1. Значения слова динамика

Рис. 2. Расширение значения слова динамика в современных лингвистических исследованиях

На сегодняшний день самыми многочисленными исследованиями в области динамики является изучение языковых явлений, и в первую очередь лексических изменений в структуре языка, что обусловлено тем, что лексический пласт – это отражение жизни людей и общества, которые в последнее время также подвержены большим изменениям. В первую очередь приковывают внимание к своей динамике различные концепты. О. Н. Кушнир говорит о необходимости изучения русской концептосферы в её «синхронной динамике», «которая обусловливается широким спектром различных социально-политических, социально-психологических и иных изменений, находящих отражение в ментальности как отдельных слоёв населения, так и нации в целом» [47]. Л. В. Бронник отмечает, что в настоящее время произошёл поворот от изучения содержательной структуры концептов к познанию их динамики [48], но несмотря на это динамика концепта понимается разными учёными по-разному: автор описывает семь различных точек зрения по данному вопросу. Сама Л. В. Бронник под динамикой концепта понимает его жизненный цикл, выделяет пять фаз существования концепта [49], а также отмечает высокую степень разработанности исторической динамики концепта и низкую степень изученности его дискурсивных изменений, то есть происходящих «в режиме “здесь и сейчас”» [50]. Данное положение подтверждается количеством исследований, посвящённых изучению динамики концепта в историческом аспекте (например, [51–53]). Однако в последнее время появляются исследования, посвящённые изменениям концептов в политическом дискурсе [54–55], дискурсе масс-медиа

[56] и прочих видах дискурса [57]. Существует также большое количество исследований, посвящённых изучению изменений различных частей речи, в частности тех, которые являются наиболее динамичными по своей природе: глагола [58], наречия [59], причастия [60]. Некоторые авторы рассматривают лексические изменения со стороны процессов заимствования [61], номинации [62], многозначности [63], переноса значения [64]. Также можно встретить и другие работы, посвящённые динамике языковых явлений на лексическом уровне, например [65–66].

Менее многочисленны работы по описанию динамического характера фонетического [67] и синтаксического [68] уровней языка, что связано с меньшей подвижностью этих уровней по сравнению с лексическим.

За последние 15 лет всё возрастает интерес к изменениям, затрагивающим не только конкретные слова или предложения, но и литературные жанры [69–70], стили речи [71], особенности составления текстов [72–73]. Встречаются исследования в области рассмотрения динамических аспектов различных образов: личности [74–75], семьи [76], мира [77]. В российской лингвистике актуальным становится изучение различных видов дискурса и их особенностей, что также сказалось на всё возрастающем интересе исследователей к процессам, происходящим в газетном [78], политическом [79] и других видах дискурса [80]. Нам также встретилась работа, которая посвящена динамическим процессам в области перевода [81].

Как мы видим, со временем значительно расширились границы изучения процессов, касающихся динамического характера языка. И если раньше под динамикой понималось изменение какого-либо языкового явления с изучением влияния действующих на это явление сил, то на современном этапе развития науки о языке динамика – это не только изменения на уровне языковых явлений, но и изменения жанра, стиля, дискурса, образа и т. д.

Ссылки на источники

1. Залевская А. А. Значение слова через призму эксперимента. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. – С. 19.
2. Звегинцев В. Теоретические аспекты причинности языковых изменений // Новое в лингвистике. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. – Вып. 3. – С. 131.
3. Юлов В. Ф. История и философия науки: учеб. пособие. – Киров, 2007. – С. 97–99.
4. Аугустинавичюте А. Соционика. Введение. – М.: Аст; СПб.: “Terra fantastica”, 1998. – С. 15.
5. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – С. 101.
6. Попов Ю. В. Язык в речи. Традиции и тенденции в общей грамматической теории: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Белорусский гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Минск, 1986. – С. 35.
7. Залевская А. А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход. – London: IASHE, 2014. – С. 17.
8. Кормочи Е. А. Язык как предмет философской рефлексии // Вестник КРАУНЦ. – Петропавловск-Камчатский: Камчасткий гос. ун-т им. В. Беринга, 2010. – Серия «Гуманитарные науки». Вып. 2(6). – С. 14.
9. Алпатов В. М. История лингвистических учений: учеб. пособие. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 20.
10. Михалёв А. Б. Путеводитель по лингвистике: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингв. ун-та, 2012. – С. 103.
11. Вико Дж. Основания новой науки об общей природе наций: пер. и комм. А. А. Губера. – Л.: Худож. лит., 1940. – С. 176.
12. Богуславский В. М. Этьенн Бонно де Кондильяк. – М.: Мысль, 1984. – С. 17–36. – (Мыслители прошлого).
13. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. – М.: Прогресс, 2000. – С. 311.
14. Рамишвили Г. В. Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник теоретического языкознания // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. – С. 27.
15. Даниленко В. П. Синхрония и диахрония в лингвистике // Вестник ИГЛУ. – Иркутский гос. лингв. ун-т, 2011. – С. 7.
16. Потебня А. А. Полное собрание трудов: мысль и язык. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – С. 11.

17. Хёнигсвальд Г. Существуют ли универсалии языковых изменений // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1970. – Вып. 5 (Языковые универсалии). – С. 78–79.
18. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. Т. 2 / сост. В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев; отв. ред. С. Г. Бархударов. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1963. – С. 35.
19. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. Т. 1 / сост. В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев; отв. ред. С. Г. Бархударов. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1963. – С. 67.
20. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / ред. Ш. Балли и А. Сеше; пер. с фр. А. Сухотина, С. В. Чистяковой; под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – С. 34.
21. Там же. – С. 114.
22. Там же. – С. 88.
23. Там же. – С. 25.
24. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. – Вып. 3. – С. 170.
25. Там же. – С. 155.
26. Мартине А. Структурные вариации в языке // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1965. – Вып. 4. – С. 451.
27. Там же. – С. 428–451.
28. Лабов У. О механизме языковых изменений // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 7 (Социолингвистика). – С. 201.
29. Залевская А. А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход. – С. 20.
30. Толковый словарь Ушакова // Толковый словарь Ушакова онлайн. – 2008–2009. – Электрон. дан. – URL: http://ushakovdictionary.ru.
31. Словарь Ожегова // Толковый словарь русского языка. – 2007–2013. – Электрон. дан. – URL: www.ozhegov.org.
32. Dictionary.com // Dictionary.com. LLC. – 2015. – URL: http://dictionary.reference.com.
33. Oxford Dictionaries. Dictionary, Thesaurup. & Grammar // Oxford University Press. – 2015. – Электр. дан. – URL: http://oxforddictionaries.com.
34. Музыкальная энциклопедия в 6 т. Т. 2 / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М.: Сов. энцикл.: Советский композитор, 1973–1982. – 960 с.
35. Dictionary.com.
36. Толковый словарь Ушакова.
37. Словарь Ожегова.
38. Oxford Dictionaries.
39. Merriam-Webster OnLine // An Encyclopædia Britannica Company. – 2015. – Электр. дан. – URL: http://www.merriam-webster.com.
40. Oxford Dictionaries.
41. Merriam-Webster OnLine.
42. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с. – (Библиотека словарей).
43. Merriam-Webster OnLine.
44. Мартьянова И. А. Диалектика динамико-статических свойств художественного текста (на материале киносценария) // Сибирский филологический журнал / гл. ред. И. А. Силантьев. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – Вып. 4. Лингвистика. – С. 194.
45. Радченко Е. В. Динамизм в сфере формы и значения фразеологизмов с функционирующими морфологическими категориями дис. ... д-ра филол. наук. – Челябинск, 2010. – С. 27.
46. Там же. – С. 18.
47. Кушнир О. Н. Эволюция русской концептосферы на рубеже XX–XXI веков: вопросы динамической лингвоконцептологии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2013. – С. 3. – На правах рукоп.
48. Бронник Л. В. Языковая динамика в дискурсе: когнитивно-синергетический подход: автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19 / Воен. Ун-т МО РФ. – М.: 2012. – С. 3. – На правах рукоп.
49. Там же. – С. 10; 30–32.
50. Там же. – С. 4.
51. Красавский Н. А. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2001. – 507 с.
52. Белякова А. А. Восприятие концепта «путешествие» в динамике его становления в англоязычной культуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 26 с. – На правах рукоп.
53. Ефремов В. А. Динамика русской языковой картины мира: вербализация концептуального пространства «мужчина`-`женщина»: дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2010. – 406 с.
54. Комкова А. Н. Динамика норвежского политического дискурса: ключевые концепты: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ин-т языкознания РАН. – М., 2012. – 26 с. – На правах рукоп.

55. Фомина Т. Д. Динамика концепта в политическом дискурсе: на примере выступлений Д. Буша и Т. Блэра, посвященных второй военной кампании в Ираке: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 197 с.
56. Абрамова Е. С. Концепт «Россия» в дискурсе современных российских масс-медиа: когнитивная структура, динамика, особенности языковой объективации: на материале журнала «Родина» за 1989–2011 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Белгород. гос. нац. исслед. ун-т. – Белгород, 2012. – 23 с. – На правах рукоп.
57. Прибылова О. В. Динамика вербализации концепта «терроризм» в институциональном дискурсе дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2011. – 193 с.
58. Глушко М. А. Взаимодействие качественных и количественных аспектов в динамике глагольной парадигмы дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2003. – 296 с.
59. Комышкова А. Д. Динамика употребительности наречий как отражение становления класса наречия: на материале житийных и летописных текстов XII – XVI вв:. дис. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2013. – 205 с.
60. Каменева Т. Е. Функциональный анализ французских причастий: статика и динамика в истории языка: дис. ... канд. филол. наук. – СПб, 2004. – 190 с.
61. Кузнецова Н. А. Динамика функционирования англицизмов в современном испанском языке: на материале женских журналов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2012. – 21 с. – На правах рукоп.
62. Донскова Г. А. Сравнительно-сопоставительная характеристика динамики эргонимической номинации Нижнего Поволжья и Западного Казахстана: дис. ... канд. филол. наук. – Уральск, 2004. – 246 с.
63. Подтележникова Е. Н. Внешнелингвистические факторы динамики полисемии: На примере функционирования лексемы look в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2006. – 22 с. – На правах рукоп.
64. Ивинских Н. П. Динамика метафоризации в англоязычном и русскоязычном методическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 24 с. – На правах рукоп.
65. Борисов Д. А. Динамика развития адъективной лексики: На материале английских отсубстантивных суффиксальных прилагательных: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Нижегор. гос. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2005. – 25 с. – На правах рукоп.
66. Селезнёва С. Н. Динамика группы слов с гиперсемой святой: по данным русской лексикографии: дис. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 2013. – 196 с.
67. Гашеев В. В. Динамика рефлексации аканья в русских деловых памятниках XVII–XVIII вв.: дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2010. – 148 с.
68. Орехова Н. Н. Пунктуационная система языка, формирование и динамика развития: На материале русского и английского языков: дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2001. – 292 с.
69. Конова М. К. Отображение структур гипертекста в дискурсной динамике русской художественной прозы: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003. – 271 с.
70. Бабенко Н. Г. Язык русской прозы эпохи постмодерна: динамика лингвопоэтической нормы: дис. ... д-ра филол. наук. – Калининград, 2008. – 385 с.
71. Каргин Ю. А. Динамика вербального и невербального в английском языке делового общения: на материале видеокурсов по английскому языку делового общения: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 246 с.
72. Миронова А. А. Динамика жанра объявления в XVIII – начале XX вв.: на материале архивов Зауралья и Южного Урала: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2005. – 186 с.
73. Лимановская И. Б. Динамика авторских ремарок в англоязычной драме XVI–XXI веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад. – Самара, 2011. – 22 с. – На правах рукоп.
74. Гор В. П. Динамика образа личности в ментальном пространстве говорящего: на материале грамматических конструкций со значением сравнения в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2009. – 23 с. – На правах рукоп.
75. Сергеева О. В. Языковая личность педагога: статика и динамика: дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2013. – 187 с.
76. Баландина Е. С. Динамика образа семьи в языковом сознании носителей разных культур: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ур. федер. ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2013. – 22 с. – На правах рукоп.
77. Сальникова В. В. Динамика лексического компонента образно-языковой картины мира ребенка: на материале книги С. Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 2006. – 22 с. – На правах рукоп.
78. Семенец О. П. Прецедентный текст в языке газеты: динамика дискурса 50–90-х годов: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2004. – 356 с.
79. Комкова А.Н. Указ. соч.

80. Данилова Н. К. Референционная динамика повествовательного дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. – Самара, 2005. – 360 с.
81. Погосов А. А. Динамика переводческого процесса: критерии лингвокогнитивного описания: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2011. – 200 с.

Maria Budina,
Postgraduate student, chair of Romanic-Germanic Languages, Vyatka State University of Humanities, Kirov
moonlady@mail.ru

Modern notions about language dynamics

Abstract. The paper deals with the problem of interpretation of scientific concept “dynamics” in modern linguistic researches. The results of the terminological analysis and review of modern researches in the field of language dynamics show that the beginning of XXI century can be characterized as a period of a greater extension of the concept in linguistic researches.

Key words: dynamics, language, philology, terminological analysis, modern linguistic researches.

References

1. Zalevskaja, A. A. (2011) *Znachenie slova cherez prizmu jeksperimenta*, Tver. gos. un-t, Tver', p. 19 (in Russian).
2. Zvegincev, V. (1963) “Teoreticheskie aspekty prichinnosti jazykovyh izmenenij”, *Novoe v lingvistike*, Izd-vo inostrannoj literatury, Moscow, vyp. 3, p. 131 (in Russian).
3. Julov, V. F. (2007) *Istorija i filosofija nauki: ucheb. posobie*, Kirov, pp. 97–99 (in Russian).
4. Augustinavichjute, A. (1998) *Socionika. Vvedenie*, Ast, Moscow; “Terra fantastica”, St. Petersburg, p. 15 (in Russian).
5. Arutjunova, N. D. (1988) *Tipy jazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*, Nauka, Moscow, p. 101 (in Russian).
6. Popov, Ju. V. (1986) *Jazyk v rechi. Tradicii i tendencii v obshhej grammaticheskoj teorii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.19* / Belorusskij gos. un-t im. V. I. Lenina, Minsk, p. 35 (in Russian).
7. Zalevskaja, A. A. (2014) *Interfejsnaja teorija znachenija slova: psiholingvisticheskij podhod*, IASHE, London, p. 17 (in Russian).
8. Kormochi, E. A. (2010) “Jazyk kak predmet filosofskoj refleksii”, *Vestnik KRAUNC*, Kamchastkij gos. un-t im. V. Beringa, Petropavlovsk-Kamchatskij, Serija “Gumanitarnye nauki”. Vyp. 2(6), p. 14 (in Russian).
9. Alpatov, V. M. (2005) *Istorija lingvisticheskih uchenij: ucheb. posobie*, 4-e izd., ispr. i dop, Jazyki slavjanskoj kul'tury, Moscow, p. 20 (in Russian).
10. Mihaljov, A. B. (2012) *Putevoditel' po lingvistike: ucheb. posobie*, 4-e izd., pererab. i dop, Izd-vo Pjatigorskogo gos. lingv. un-ta, Pjatigorsk, p. 103 (in Russian).
11. Viko, Dzh. (1940) *Osnovanija novoj nauki ob obshhej prirode nacij: per. i komm. A. A. Gubera,* Hudozh. lit., Leningrad, p. 176 (in Russian).
12. Boguslavskij, V. M. (1984) *Jet'enn Bonno de Kondil'jak,* Mysl', Moscow, pp. 17–36, Mysliteli proshlogo (in Russian).
13. Gumbol'dt, V. fon. (2000*) Izbrannye trudy po jazykoznaniju: per. s nem.* / obshh. red. G. V. Ramishvili; poslesl. A. V. Gulygi i V. A. Zveginceva, Progresp., Moscow, p. 311 (in Russian).
14. Ramishvili, G. V. (2000) “Vil'gel'm fon Gumbol'dt – osnovopolozhnik teoreticheskogo jazykoznanija”, in Gumbol'dt, V. fon. *Izbrannye trudy po jazykoznaniju: per. s nem.* / obshh. red. G. V. Ramishvili; poslesl. A. V. Gulygi i V. A. Zveginceva, p. 27 (in Russian).
15. Danilenko, V. P. (2011) “Sinhronija i diahronija v lingvistike”, *Vestnik IGLU*, Irkutskij gos. lingv. un-t, p. 7.
16. Potebnja, A. A. (1999) *Polnoe sobranie trudov: mysl' i jazyk*, Izd-vo “Labirint”, Moscow, p. 11 (in Russian).
17. Hjonigsval'd, G. (1970) “Sushhestvujut li universalii jazykovyh izmenenij”, *Novoe v lingvistike*, Progresp., Vyp. 5 (Jazykovye universalii), Moscow, pp. 78–79 (in Russian).
18. Bodujen de Kurtenje, I. A. (1963) *Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju: v 2 t. T. 2* / sost. V. P. Grigor'ev, A. A. Leont'ev; otv. red. S. G. Barhudarov, Izd-vo Akademii Nauk SSSR, Moscow, p. 35 (in Russian).
19. Bodujen de Kurtenje, I. A. (1963) *Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju: v 2 t. T. 1* / sost. V. P. Grigor'ev, A. A. Leont'ev; otv. red. S. G. Barhudarov, Izd-vo Akademii Nauk SSSR, Moscow, p. 67 (in Russian).
20. Sossjur, F. de. (1999) *Kurs obshhej lingvistiki* / red. Sh. Balli i A. Seshe; per. s fr. A. Suhotina, S. V. Chistjakovoj; pod obshh. red. M. Je. Rut, Izd-vo Ural. un-ta, Ekaterinburg, p. 34 (in Russian).
21. Ibid., p. 114.
22. Ibid., p. 88.
23. Ibid., p. 25.
24. Koseriu, Je. (1963) “Sinhronija, diahronija i istorija”, *Novoe v lingvistike*, Izd-vo inostrannoj literatury, Moscow, vyp. 3, p. 170 (in Russian).
25. Ibid., p. 155.

26. Martine, A. (1965) “Strukturnye variacii v jazyke”, *Novoe v lingvistike*, Progresp., vyp. 4, Moscow, p. 451 (in Russian).
27. Ibid., pp. 428–451.
28. Labov, U. (1975) “O mehanizme jazykovyh izmenenij”, *Novoe v lingvistike*, Progresp., vyp. 7 (Sociolingvistika), Moscow, p. 201 (in Russian).
29. Zalevskaja, A. A. (2014) Op. cit., p. 20.
30. (2008–2009) “Tolkovyj slovar' Ushakova”, *Tolkovyj slovar' Ushakova onlajn*. Jelektron. dan. Available at: http://ushakovdictionary.ru (in Russian).
31. (2007–2013) “Slovar' Ozhegova”, *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka.* Jelektron. dan. Available at: www.ozhegov.org (in Russian).
32. (2015) “Dictionary.com”, *Dictionary.com. LLC*. Available at: http://dictionary.reference.com (in Russian).
33. (2015) “Oxford Dictionaries. Dictionary, Thesaurup. & Grammar”, *Oxford University Presp*. Jelektr. dan. Available at: http://oxforddictionaries.com (in Russian).
34. Keldysh, Ju. V. (ed.) (1973–1982) *Muzykal'naja jenciklopedija v 6 t. T. 2*, Sov. jencikl.: Sovetskij kompozitor, Moscow, 960 p. (in Russian).
35. Dictionary.com.
36. Tolkovyj slovar' Ushakova.
37. Slovar' Ozhegova.
38. Oxford Dictionaries.
39. (2015) “Merriam-Webster OnLine”, *An Encyclopædia Britannica Company*. Jelektr. dan. Available at: http://www.merriam-webster.com (in Russian).
40. Oxford Dictionaries.
41. Merriam-Webster OnLine (in Russian).
42. Krysin, L. P. (2008) *Tolkovyj slovar' inojazychnyh slov*, Jeksmo, Moscow, 944 p. (Biblioteka slovarej) (in Russian).
43. Merriam-Webster OnLine (in Russian).
44. Mart'janova, I. A. (2012) “Dialektika dinamiko-staticheskih svojstv hudozhestvennogo teksta (na materiale kinoscenarija)”, Silant'ev, I. A. (ed.) *Sibirskij filologicheskij zhurnal,* Izd-vo SO RAN, Novosibirsk, vyp. 4. Lingvistika, p. 194 (in Russian).
45. Radchenko, E. V. (2010) *Dinamizm v sfere formy i znachenija frazeologizmov s funkcionirujushhimi morfologicheskimi kategorijami dis. ... d-ra filol. nauk*, Cheljabinsk, p. 27 (in Russian).
46. Ibid., p. 18 (in Russian).
47. Kushnir, O. N. (2013) *Jevoljucija russkoj konceptosfery na rubezhe XX–XXI vekov: voprosy dinamicheskoj lingvokonceptologii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.01* / Tver. gos. un-t, Tver', p. 3, Na pravah rukop. (in Russian).
48. Bronnik, L. V. (2012) *Jazykovaja dinamika v diskurse: kognitivno-sinergeticheskij podhod: avtoref. dis. … d-ra filol. nauk: 10.02.19* / Voen. Un-t MO RF, Moscow, p. 3, Na pravah rukop. (in Russian).
49. Ibid., pp. 10; 30–32.
50. Ibid., p. 4.
51. Krasavskij, N. A. (2001) *Dinamika jemocional'nyh konceptov v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah dis. ... d-ra filol. nauk,* Volgograd, 507 p. (in Russian).
52. Beljakova, A. A. (2005) *Vosprijatie koncepta “puteshestvie” v dinamike ego stanovlenija v anglojazychnoj kul'ture: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04* / Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova, Moscow, 26 p. Na pravah rukop. (in Russian)
53. Efremov, V. A. (2010) *Dinamika russkoj jazykovoj kartiny mira: verbalizacija konceptual'nogo prostranstva “muzhchina`-`zhenshhina”: dis. ... d-ra filol. nauk*, St. Petersburg, 406 p. (in Russian).
54. Komkova, A. N. (2012) *Dinamika norvezhskogo politicheskogo diskursa: kljuchevye koncepty: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04* / In-t jazykoznanija RAN, Moscow, 26 p. Na pravah rukop. (in Russian).
55. Fomina, T. D. (2006) *Dinamika koncepta v politicheskom diskurse: na primere vystuplenij D. Busha i T. Bljera, posvjashhennyh vtoroj voennoj kampanii v Irake: dis. ... kand. filol. nauk*, Moscow, 197 p. (in Russian).
56. Abramova, E. S. (2012) *Koncept “Rossija” v diskurse sovremennyh rossijskih mass-media: kognitivnaja struktura, dinamika, osobennosti jazykovoj ob#ektivacii: na materiale zhurnala «Rodina» za 1989–2011 gg.: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01* / Belgorod. gos. nac. issled. un-t, Belgorod, 23 p. Na pravah rukop. (in Russian).
57. Pribylova, O. V. (2011) *Dinamika verbalizacii koncepta “terrorizm” v institucional'nom diskurse dis. ... kand. filol. nauk,* Cheljabinsk, 193 p. (in Russian)
58. Glushko, M. A. (2003) *Vzaimodejstvie kachestvennyh i kolichestvennyh aspektov v dinamike glagol'noj paradigmy dis. ... kand. filol. nauk*, Voronezh, 296 p. (in Russian).
59. Komyshkova, A. D. (2013) *Dinamika upotrebitel'nosti narechij kak otrazhenie stanovlenija klassa narechija: na materiale zhitijnyh i letopisnyh tekstov XII – XVI vv:. dis. ... kand. filol. nauk*, N. Novgorod, 205 p. (in Russian)

60. Kameneva, T. E. (2004) *Funkcional'nyj analiz francuzskih prichastij: statika i dinamika v istorii jazyka: dis. ... kand. filol. nauk*, St. Petersburg, 190 p. (in Russian)
61. Kuznecova, N. A. (2012) *Dinamika funkcionirovanija anglicizmov v sovremennom ispanskom jazyke: na materiale zhenskih zhurnalov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.05* / Ros. un-t druzhby narodov, Moscow, 21 p. Na pravah rukop. (in Russian)
62. Donskova, G. A. (2004) *Sravnitel'no-sopostavitel'naja harakteristika dinamiki jergonimicheskoj nominacii Nizhnego Povolzh'ja i Zapadnogo Kazahstana: dis. ... kand. filol. nauk*, Ural'sk, 246 p. (in Russian)
63. Podtelezhnikova, E. N. (2006) *Vneshnelingvisticheskie faktory dinamiki polisemii: Na primere funkcionirovanija leksemy look v anglijskom jazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19* / Voronezh. gos. un-t, Voronezh, 22 p. Na pravah rukop. (in Russian)
64. Ivinskih, N. P. (2012) *Dinamika metaforizacii v anglojazychnom i russkojazychnom metodicheskom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.20* / Ur. gos. ped. un-t, Ekaterinburg, 24 p. Na pravah rukop. (in Russian)
65. Borisov, D. A. (2005) *Dinamika razvitija ad#ektivnoj leksiki: Na materiale anglijskih otsubstantivnyh suffiksal'nyh prilagatel'nyh: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04* / Nizhegor. gos. un-t im. N. A. Dobroljubova, N. Novgorod, 25 p. Na pravah rukop. (in Russian)
66. Seleznjova, S. N. (2013) *Dinamika gruppy slov s gipersemoj svjatoj: po dannym russkoj leksikografii: dis. ... kand. filol. nauk*, Krasnojarsk, 196 p. (in Russian)
67. Gasheev, V. V. (2010) *Dinamika refleksacii akan'ja v russkih delovyh pamjatnikah XVII–XVIII vv.: dis. ... kand. filol. nauk,* Omsk, 148 p. (in Russian)
68. Orehova, N. N. (2001) *Punktuacionnaja sistema jazyka, formirovanie i dinamika razvitija: Na materiale russkogo i anglijskogo jazykov: dis. ... d-ra filol. nauk*, Voronezh, 292 p. (in Russian)
69. Konova, M. K. (2003) *Otobrazhenie struktur giperteksta v diskursnoj dinamike russkoj hudozhestvennoj prozy: dis. ... kand. filol. nauk*, Moscow, 271 p. (in Russian)
70. Babenko, N. G. (2008) *Jazyk russkoj prozy jepohi postmoderna: dinamika lingvopojeticheskoj normy: dis. ... dokt. filol. nauk,* Kaliningrad, 385 p. (in Russian)
71. Kargin, Ju. A. (2002) *Dinamika verbal'nogo i neverbal'nogo v anglijskom jazyke delovogo obshhenija: na materiale videokursov po anglijskomu jazyku delovogo obshhenija: dis. ... kand. filol.*, Moscow, 246 p. (in Russian)
72. Mironova, A. A. (2005) *Dinamika zhanra ob#javlenija v XVIII – nachale XX vv.: na materiale arhivov Zaural'ja i Juzhnogo Urala: dis. ... kand. filol. nauk*, Cheljabinsk, 186 p. (in Russian)
73. Limanovskaja, I. B. (2011) *Dinamika avtorskih remarok v anglojazychnoj drame XVI–XXI vekov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04* / Povolzh. gos. soc.-gumanitar. akad, Samara, 22 p. Na pravah rukop. (in Russian)
74. Gor, V. P. (2009) *Dinamika obraza lichnosti v mental'nom prostranstve govorjashhego: na materiale grammaticheskih konstrukcij so znacheniem sravnenija v anglijskom jazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04* / Peterb. gos. un-t, St. Petersburg, 23 p. Na pravah rukop. (in Russian).
75. Sergeeva, O. V. (2013) *Jazykovaja lichnost' pedagoga: statika i dinamika: dis. ... kand. filol. nauk,* Krasnodar, 187 p. (in Russian).
76. Balandina, E. S. (2013) *Dinamika obraza sem'i v jazykovom soznanii nositelej raznyh kul'tur: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19* / Ur. feder. un-t imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'cina, Ekaterinburg, 22 p. Na pravah rukop. (in Russian).
77. Sal'nikova, V. V. (2006) *Dinamika leksicheskogo komponenta obrazno-jazykovoj kartiny mira rebenka: na materiale knigi S. T. Aksakova "Detskie gody Bagrova-vnuka": avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01* / Bashkir. gos. un-t, Ufa, 22 p. Na pravah rukop. (in Russian).
78. Semenec, O. P. (2004) *Precedentnyj tekst v jazyke gazety: dinamika diskursa 50–90-h godov: dis. ... kand. filol. nauk,* St. Petersburg, 356 p. (in Russian).
79. Komkova, A. N. (2012) Op. cit.
80. Danilova, N. K. (2005) *Referencionnaja dinamika povestvovatel'nogo diskursa: dis. ... d-ra filol. nauk,* Samara, 360 p. (in Russian).
81. Pogosov, A. A. (2011) *Dinamika perevodcheskogo processa: kriterii lingvokognitivnogo opisanija: dis. ... kand. filol. nauk,* Moscow, 200 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	28.08.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	30.08.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	30.08.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Будина М. Э., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Пуйлова М. А., Шевелева Т. Е. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках гуманитарного цикла // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15326. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15326.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15326 **УДК 37.032**

Пуйлова Марина Алексеевна,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального обучения Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет», г. Таганрог
m_puilova@list.ru

Шевелева Татьяна Евгеньевна,
студентка Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет», г. Таганрог

Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках гуманитарного цикла

Аннотация. *В статье рассматривается проблема интеллектуального развития младших школьников на уроках гуманитарного цикла через систему специально организованных упражнений и заданий, которые помогут учителю начальных классов повысить развитие ребенка в интеллектуальном направлении.*
Ключевые слова: *интеллектуальное развитие, младшие школьники, уроки гуманитарного цикла, умственные действия.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Одной из первостепенных задач современной образовательной системы является развитие интеллектуальной деятельности, интеллектуальной компетентности, интеллектуальной культуры школьника, что обеспечивает сам процесс интеллектуального развития личности.

Развитие ребенка в интеллектуальном направлении выступает как важнейший компонент любой деятельности человека. Для того чтобы удовлетворить свои потребности в общении, учебе, труде, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на различные компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать. Поэтому интеллектуальные способности человека развиваются в деятельности и сами представляют собой особые виды деятельности.

Интеллект (лат. – intellektus понимание, рассудок) – это отражающая система различных уровней сложности ее природной или технической организации, находящаяся между отражаемыми стимулами и отраженными реакциями, система процессов улавливания, запоминания и установления связей между информациями. У человека это познание как атрибут сознания [1].

Как известно, интеллектуальное развитие выступает как важнейший компонент любой человеческой деятельности, поэтому без участия интеллектуальных способностей человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты. Они развиваются в деятельности и сами представляют собой особые виды деятельности.

Б. Т. Лихачев писал: «Интеллектуальное развитие – это формирование способности к овладению и пользованию различными типами мышления (эмпирическим, образным, теоретическим, конкретно-историческим, диалектическим в их единстве). Его органической частью является умение подвергать самостоятельному анализу события и явления действительности, делать самостоятельные выводы и обобщения, а также ре-

чевое развитие: владение и свободное пользование словарным богатством языка. Содержательной стороной интеллектуального развития является общедуховное, включающее в себя определенный объем основных научных знаний о мире и способность философской, конкретно-исторической оценки действительности» [2].

Следует отметить, что под интеллектуальным развитием младших школьников понимают процесс и уровень познавательной деятельности ученика во всех его проявлениях: знаниях, познавательных процессах и способностях.

Неотъемлемым компонентом интеллектуального развития является интеллектуальное воспитание, которое М. А. Холодная рассматривает как «форму организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ученику индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей. Интеллектуальное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта: во-первых, повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума». Конечно же, с позиции трактовки интеллекта как специфической формы организации индивидуального ментального опыта все младшие школьники по своим интеллектуальным возможностям разные [3].

Интеллектуальное воспитание заключается в обогащении индивидуального ментального (умственного) опыта младшего школьника, которое и выступает в качестве психологической основы интеллектуального роста личности.

Следовательно, чем выше уровень интеллектуального развития младшего школьника, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является его индивидуальная картина мира.

В качестве показателей интеллектуальной зрелости выделяют, в частности, такие характеристики индивидуального умения:

– широта умственного кругозора;
– гибкость и многовариантность оценок происходящего;
– готовность к принятию необычной, противоречивой информации (в противовес догматизму);
– умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий);
– ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего;
– склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели «как если бы»;
– способность мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с множеством других явлений [4].

Развитие интеллектуальных способностей имеет непосредственную связь со всеми основными предметами начального обучения. Так, в частности, уроки гуманитарного цикла в начальной школе обладают серьезным потенциалом для интеллектуального развития младших школьников.

Уроки русского языка и литературного чтения способствуют развитию умственных способностей учащихся, их речи, нравственных качеств и в целом личности ребенка. Интенсивное развитие логического мышления учащихся, внимания и памяти помогает лучше анализировать и глубже понимать изучаемые на уроках русского языка правила.

Г. А. Бакулина утверждает: «Интеллектуальное развитие невозможно без развития речи школьника. Обогащение речи, понимание смысла слова, употребление в речи образных выражений, пословиц, сравнений – все это задачи уроков русского

языка, литературного чтения, детской риторики. Большой простор для интеллектуального развития учащихся дают предметы: окружающий мир, введение в историю, русский язык, литература. Их изучение обогащает кругозор, развивает наблюдательность, мышление, прививает бережное отношение к окружающему миру, обогащает знания за счет познания нового» [5].

Дети младшего школьного возраста проявляют предрасположенность к гуманитарным наукам. Они легко и охотно усваивают новые слова и речевые обороты, овладевают различными лингвистическими конструкциями. Без особого труда у них формируются речевой слух, артикуляция. Однако это явление временное. Возможность быстрого овладения языковыми формами с годами явно уменьшается. Аналогично развиваются восприятие, внимание, формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Возрастные особенности развития интеллекта, результаты исследований в области психологии и педагогики, опыт практической педагогической работы – все это способствует созданию системы комплексного интеллектуального развития младших школьников в процессе обучения урокам гуманитарного цикла.

Система обучения предусматривает такое осуществление учебного процесса, при котором на каждом структурном этапе уроков гуманитарного цикла в ходе изучения материала и на его базе одновременно формируется и совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств личности. Это достигается путем внесения определенных изменений в содержание и организацию процесса обучения по сравнению с традиционной системой. Более значительные изменения предусматриваются в организации процесса обучения урокам гуманитарного цикла.

Для реализации системы комплексного интеллектуального развития младших школьников используются традиционные типы уроков с сохранением всех основных этапов. Однако существенно меняется методика проведения каждого этапа урока. Так, вводится новый метод – мобилизующий, цель которого – включение ребенка в работу. Его использование дает возможность совершенствовать один из видов мышления ребенка: или наглядно-действенный, или наглядно-образный, или словесно-логический. Одновременно с мышлением развиваются внимание, память, сообразительность, наблюдательность, речевая способность [6].

Мобилизующий этап проводится сразу после организационной части и длится 3–4 минуты, в течение которых решается несколько задач:

– обеспечивается высокий уровень вовлеченности школьников в учебную деятельность;
– в нетрадиционной форме повторяется ранее изученный учебный материал, необходимый для изучения новой темы;
– на его основе учащимися формулируется тема и цель (образовательная) урока.

Содержание мобилизующего этапа призвано совершенствовать речевые способности, один из видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического) и одновременно развивать память, внимание и наблюдательность школьников. Упражнения постепенно усложняются. Переход от одного упражнения к другому осуществляется по мере того, как младшие школьники овладевают способами выполнения всех видов упражнений.

Например:

1) Упражнения по развитию наглядно-действенного мышления: учитель расставляет карточки с буквами на наборном полотне и дает детям последовательно несколько заданий развивающего характера: «Сравните, как стоят карточки с буквами в верхнем и нижнем ряду. Скажите, какую карточку (какие карточки) надо переставить (поменять местами), чтобы буквы в обоих рядах располагались в одинаковом порядке?»

А		О	И
А	И	О	

2) Упражнения на развитие словесно-логического мышления: подведение слов под понятие, нахождение общего, построение умозаключения. Пример упражнения при изучении темы «Склонение имен прилагательных во множественном числе». На доске запись:

«Добрый, честный – ?

Пекин, Лондон – ?

соловей, канарейка – ?»

Задание 1. К каждой паре слов подберите общее понятие в виде словосочетания или фразы. (Добрый, честный – положительные качества человека; Пекин, Лондон – столичные города; соловей, канарейка – певчие птицы.)

Задание 2. Найдите общее в сформулированных вами понятиях и скажите, о склонении какой части речи мы сегодня будем говорить на уроке. (В каждом понятии есть имя прилагательное во множественном числе, значит, тема сегодняшнего урока – «Склонение имен прилагательных во множественном числе».)

3) Словарно-орфографическая работа: упражнения, предусматривающие работу учащихся с символами, шифрами, кодами. Они позволяют формировать абстрактное мышление и совершенствовать ряд других качеств интеллекта. Здесь также просматривается тенденция постепенного уменьшения конкретных указаний учителя, помогающих детям в определении слова. Пример задания, выполняемого на основе полных указаний учителя: «Назовите два слова, с которыми мы познакомимся на уроке. Они зашифрованы с помощью чисел.

Первое слово: 3, 1, 11, 6, 12, 13, 1.

Второе слово: 3, 1, 5, 13, 4, 7, 10, 9, 8.

Каждому числу соответствует определенная буква:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

А Г К О Р У Ф Ь Л Е П С Т

Какие это слова?» (Искомые слова – капуста и картофель.) Пример задания с частичными указаниями учителя: «Внимательно посмотрите на данный шифр:

3 4 5 6 7 8 9 10

1 А М Н О Р К В У

2 С Г Д Я Л Ч Ц Т –

и ключ к нему: 2–3, 1–6, 2–7, 1–6, 1–4,1–3. Разгадав ключ данного шифра, вы сможете назвать слово, с которым мы познакомимся на уроке». (Искомое слово – солома.)

Все эти упражнения и многие другие на каждом этапе урока русского языка способствуют интеллектуальному развитию младшего школьника.

На уроках литературного чтения в начальной школе также используют мобилизующий этап. Он проводится в самом начале урока в течение 3–4 минут. Одна из его целей на первых минутах урока – «включить» в работу важнейшие интеллектуальные качества ученика, над развитием которых учитель будет работать на остальных структурных этапах.

Для формулирования младшими школьниками темы и цели урока учитель подбирает учебный материал и организует работу с обучающимися так, чтобы они на основе глубокой и активной речемыслительной деятельности смогли самостоятельно сформировать предназначенную для изучения тему.

Профессор А. З. Зак в своей книге говорит о том, что тема урока литературного чтения чаще всего состоит из двух этапов: «определение имени, фамилии и отчества автора произведения; названия самого произведения» [7].

Для определения этих этапов обучающимися можно использовать, например, такие упражнения:

– расположение букв в порядке построения фигуры;
– чтение имени автора с зашифрованными буквами: Р О И М Ц (Мориц);
– выделение слов, которые являются названием произведения, из предложенного ряда.

В начале обучения в школе младшие школьники учатся ориентироваться в речевом потоке; отличать текст от набора слов; различать буквы и звуки; приобретают навыки правильного и осознанного чтения.

Знакомство с литературным чтением начинается с первых уроков обучения грамоте. На этих уроках можно использовать различные стихотворения о звуках, буквах. Понятие «рифма» еще незнакомо учащимся, и с использованием считалок, скороговорок они познакомятся с этим понятием. Например:

1. Ча-ча-ча – горит в комнате свеча.
2. Тё-тё-тё – отложи своё шитьё.
3. Эй, не стойте слишком близко – я тигренок, а не…(киска).

Такие образом, все представленные задания помогают развитию речи и интеллекта младшего школьника. Развитие речи учащихся происходит вместе с комплексным развитием их интеллекта, и это обеспечивает высокую результативность на уроках литературного чтения, а также русского языка. Следовательно, для таких уроков необходимы творческий подход учителя и активное участие в этом младших школьников. Обучающимся передается часть функций учителя, они сами формулируют цель и тему урока, определяют содержание и виды учебной деятельности на различных этапах, а также овладевают новым материалом и принимают участие в формулировке выводов.

Эффективное стимулирование интеллектуального развития в значительной мере обеспечивается за счет расширения сферы использования поискового, частично-поискового, проблемного методов изучения нового учебного материала. Интеллектуальное развитие младших школьников в процессе обучения на уроках гуманитарного цикла происходит путем обогащения его содержания и совершенствования способов практической деятельности младших школьников на уроке. При этом не форсируется раннее обучение детей, не увеличивается объем учебного материала. Учитель лишь в максимальной степени использует те преимущества в развитии интеллекта ребенка и овладении им основами курса, которые заложены в психофизиологических возрастных особенностях младшего школьного возраста [8].

Младший школьный возраст является наиболее важным и с точки зрения ряда качеств личности единственно возможным периодом эффективного развития интеллекта. Также важно отметить, что многие компоненты интеллекта индивида (память, внимание, воображение, способность к логическому мышлению, речь, эрудиция и др.) взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это, в свою очередь, означает, что нормальное интеллектуальное развитие личности предполагает одновременное комплексное развитие нескольких качеств интеллекта.

Широкое включение устной речи в учебную деятельность также стимулирует внимание, память и мышление ученика, существенно влияет на процесс овладения понятиями, масштабы обобщения и абстрагирования. Как было сказано выше, хорошо развитая устная речь благотворно влияет на повышение качества письменной речи.

Наиболее результативными являются следующие формы и методы организации работы с текстом:

- комплексная работа с текстом;
- лингвостилистический анализ текста;
- «самодиктанты»;
- сочинение-рассуждение;
- редактирование текста;
- различные виды диктантов;
- интеллектуально-лингвистические упражнения;
- работа с текстами-миниатюрами;
- составление синквейнов, кластеров к тексту;
- коммуникативные и игровые ситуации.

Таким образом, интеллектуальное развитие – важнейшая задача современной школы. Сформированность умственных действий является необходимым условием сознательного и прочного усвоения материала учебных дисциплин, средством систематизации и выведения новых знаний. От особенностей интеллектуального развития во многом зависит успешность учебной деятельности.

Необходимо отметить, что интеллектуальное развитие младших школьников осуществляется совместными усилиями учителя и родителей, которых объединяет общий взгляд на детей. Суть его состоит в признании способности обучающихся к глубоким интеллектуальным переживаниям и радости, уникальности каждого ученика, неповторимости его личности [9].

Понимание этого учителем и родителями, вера в творческие возможности младшего школьника, забота о нем, создание благоприятных условий для его развития и неустанное повышение своего педагогического мастерства – все это поможет обеспечить высокий уровень интеллектуального развития обучающихся.

Уроки гуманитарного цикла помогают активизировать процесс интеллектуального развития ребенка и дают ему возможность с интересом получать новые знания. У каждого младшего школьника есть способности и таланты. Обучающиеся от природы любознательны и полны желания учиться. Для того чтобы они могли проявить свои дарования, нужно умное руководство со стороны взрослых. Задачи педагога: используя разнообразные методы обучения, систематически и целенаправленно развивать у детей подвижность и гибкость мышления; учить детей рассуждать, мыслить, а не зубрить, самим делать выводы, чтобы ощутить удовольствие от обучения.

Ссылки на источники

1. Аверинцев С. С., Араб-Оглы Э. А., Ильичев Л. Ф. и др. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд, перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002.
4. Там же.
5. Бакулина Г. А., Дембицкая Н. В. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка. – М.: Владос, 2006.
6. Бакулина Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 2 класс. – М.: Владос, 1999.

7. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М., 1994. – С. 60–91.
8. Бакулина Г. А. Использование интеллектуально-лингвистических упражнений на уроках русского языка // Начальная школа. – 2003. – № 1.
9. Бакулина Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 2 класс.

Marina Puilova,
Candidate of Pedagogic Sciences, Professor at the chair of Pedagogics of Elementary Education, Anton Chekhov Taganrog State Institute, the branch of Rostov State University of Economics (RINH), Taganrog
m_puilova@list.ru
Tatiana Sheveleva,
Student, Anton Chekhov Taganrog State Institute, the branch of Rostov State University of Economics (RINH), Taganrog

Intellectual development of primary school children at the lessons of humanitarian cycle

Abstract. The paper deals with the problem of intellectual development of primary school children at the lessons of humanitarian cycle through specially organized exercises and activities to help elementary school teachers improve child development in the intellectual direction.

Keywords: intellectual development, primary school children, lessons of humanitarian cycle, mental actions.

References

1. Averincev, S. S., Arab-Ogly, Je. A., Il'ichev L. F. et al. (1989) *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'*, 2-e izd., Sov. jencikl., Moscow (in Russian).
2. Lihachev B. T. (2001) *Pedagogika: kurs lekcij: ucheb. posobie*, 4-e izd., pererab. i dop., Jurajt-M, Moscow (in Russian).
3. Holodnaja, M. A. (2002) *Psihologija intellekta: paradoksy issledovanija*, 2-e izd, pererab. i dop., Piter, St. Petersburg (in Russian).
4. Ibid.
5. Bakulina, G. A. & Dembickaja, N. V. (2006) *Metodika intellektual'nogo razvitija mladshih shkol'nikov na urokah russkogo jazyka*, Vlados, Moscow (in Russian).
6. Bakulina, G. A. (1999) *Intellektual'noe razvitie mladshih shkol'nikov na urokah russkogo jazyka*. 2 klass, Vlados, Moscow (in Russian).
7. Zak, A. Z. (1994) *Razvitie umstvennyh sposobnostej mladshih shkol'nikov*, Moscow, pp. 60–91 (in Russian).
8. Bakulina, G. A. (2003) “Ispol'zovanie intellektual'no-lingvisticheskih uprazhnenij na urokah russkogo jazyka”, *Nachal'naja shkola*, № 1 (in Russian).
9. Bakulina, G. A. (1999) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	14.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	15.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	15.09.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Пуйлова М. А., Шевелева Т. Е., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Холопова Л. А., Терентьев Е. С. Формы власти и их использование в практике управления // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15327. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15327.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15327 **УДК 658.3**

Холопова Любовь Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и автоматизированных систем управления Юргинского технологического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга
kholopova_53@mail.ru

Терентьев Евгений Сергеевич,
студент Юргинского технологического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга

Формы власти и их использование в практике управления

Аннотация. *В статье рассматривается власть как способность влияния на других людей, а также ресурсы власти и формы её проявления во всём многообразии. Большую роль играет харизматичный лидер, который способен увлечь людей, с ним комфортно общаться. Это подтверждает и проведенное исследование руководителей автономной некоммерческой организации «Медиа-Центр “Кузбасс-Север”».*
Ключевые слова: *власть, управление, харизма, лидер, менеджер, формы власти.*
Раздел: *(03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.*

Руководство муниципальными и государственными предприятиями в системе плановой экономики выполнялось на основе концепции общественного управления, главным управленческим принципом которой являлось обеспечение противоречивой целостности централизма управления и самостоятельности компании. Помимо этого нужно было обеспечить принцип сбалансированности интересов страны с интересами структурных подразделений государства и экономики. Однако сбалансировать интересы страны с интересами государства и экономики не получилось, так как практически всегда доминировали интересы государства, что, в свою очередь, вело к уменьшению эффективности деятельности компаний. В последующем с целью увеличения результативности производства был установлен так называемый принцип учета интересов компании в форме самоуправления, самоорганизации и самофинансирования, который в условиях монополии государственной собственности также оказался неэффективен и мало чем помог. В конечном итоге в 90-х гг. были выделены принципы социального управления предприятиями, которые позволяли принимать во внимание человеческий фактор производства. Практика социалистического хозяйствования продемонстрировала, что предложенная система государственного управления так и не смогла обеспечить необходимый уровень производительности экономики ни на региональном, ни на национальном уровнях. Однако в этой системе за время ее существования и функционирования был накоплен весьма внушительный опыт для решения сложнейших хозяйственных задач, которые были порождены противоречивыми целями [1].

Как раз тот самый накопленный опыт и дает возможность прежним руководителям держать свои предприятия «на плаву», однако он не способен посодействовать им в выходе из проблемы малоэффективного хозяйствования, так как в прежних методах управления попросту отсутствует механизм обновления способов хозяйствования и организационных структур управления, способов эффективного привлечения людей к труду.

Вновь появляющиеся субъекты рыночной системы – частные и акционируемые компании – применяют в управлении теорию и практику менеджмента. В его основе лежат

такие принципы, как адаптивность, эффективность и социальная ответственность. Однако, во-первых, использование практики менеджмента в России связано с особенностями экономики переходного этапа и никак не может быть реализовано простым переносом способов рыночного регулирования. Требуется определенный противоречивый симбиоз теории общественного и рыночного управления, который и происходит в процессе осмысления практики перехода России к социально ориентированной рыночной экономике. Во-вторых, данные характерные черты обусловлены необходимостью принимать во внимание своеобразный менталитет отечественного производителя.

Вследствие этого предприятиям, которые находятся на переходном этапе развития, нужны профессиональные управляющие, то есть хорошо подготовленные менеджеры. Такие менеджеры могут, применяя уже известные и опробованные тысячами предприятий способы управления в условиях неопределенности, а также методы государственного регулирования деятельности субъектов рыночной экономики, выводить отечественные компании на новый уровень, более эффективный и конкурентоспособный, за счет ориентации на общемировые рыночные ценности [2].

Власть – это возможность воздействия на действия других. В дополнение к формальным полномочиям управляющему требуется власть. Без необходимой величины власти воздействовать на тех, от кого зависит результативность деятельности, управляющий будет не в силах продуктивно управлять компанией.

Основными элементами власти, образующими ее структуру, являются субъект, объект, ресурсы (средства), основания и механизм.

Субъект власти – отдельный человек, организация или общность людей. Для того чтобы возникли властные отношения, субъект должен обладать желанием властвовать, волей к власти и рядом лидерских качеств.

Объект власти – исполнитель руководящих указаний и распоряжений. Власть как двустороннее взаимодействие субъекта и объекта невозможна без подчинения объекта. Диапазон отношений между субъектом и объектом может быть от сопротивления до полного подчинения [3].

Ресурсы власти – это средства, обеспечивающие влияние субъекта на объект власти. Наличие у руководителей ресурсов власти является важной социальной причиной подчинения ему сотрудников организации. Ресурсы власти бывают: утилитарные (материальные и социальные блага), принудительные (меры административного наказания), нормативные (средства воздействия на внутренний мир, ценности и нормы поведения человека). Ресурсы власти делятся на экономические, социальные (повышение или понижение статуса работника, символы престижа и т. д.), принудительные, информационные (знания и информация, необходимые для решения производственных задач).

Основание власти – специфическое отражение подчиненными ресурсов, которыми обладает руководитель, а также его личные качества. Основания раскрывают мотивы подчинения и непосредственно связаны с видами власти.

Механизм власти представляет специальный институт, стабилизирующий и регулирующий процесс осуществления власти, в рамках которого происходит взаимодействие субъектов и объектов власти. Он включает в себя организационные структуры и нормы.

Воздействие и власть в одинаковой мере зависят от личности, на которую воздействуют, а также от ситуации и способностей управляющего. Реальной абсолютной власти не существует, так как никто не может влиять на всех людей в абсолютно всех ситуациях. В фирме, например, власть только лишь частично определяется иерархией. Сколько власти имеет то или иное лицо в данной ситуации, определяется не уровнем

его формальных полномочий, а степенью зависимости от другого человека. Чем больше зависимость от другого лица, тем больше власть данного человека.

Власть может приобретать разнообразные формы, но все они основаны на вере исполнителя, что от влияющего зависит удовлетворение или не удовлетворение его потребностей. В связи с этим можно выделить пять основных форм власти:

1) власть, опирающаяся на принуждение;
2) власть, основанная на вознаграждении;
3) экспертная власть;
4) эталонная власть;
5) законная власть.

Власть, основанная на принуждении. Исполнитель верит, что управляющий может его наказать, лишить чего-либо, доставить неприятности, проблемы. Эта форма власти недостаточно эффективна, так как ограничивает творчество, инициативу, независимость, самостоятельность подчиненных. Фирмы, в которых данный тип власти применяется весьма часто, вероятно, не смогут длительное время существовать в условиях частного предпринимательства. По словам нынешнего профессионала в сфере организационного поведения Ф. Лутанса, «несмотря на то что принуждение способно послужить причиной временной покорности подчиненного, оно производит нежелательные побочные результаты – скованность, страх, расплата и отчуждение. Это, в свою очередь, может послужить причиной низкой производительности труда, неудовлетворенности работой и большой текучести сотрудников».

Власть, основанная на вознаграждении. Подчиненный знает, что управляющий оценит его действия и удовлетворит его потребность либо поощрит его. Эта форма власти наиболее распространена. Она довольно эффективна и применяется с целью подкрепления полномочий на власть. Мощь данной власти может стать менее сильной в результате невыполнения обещаний управляющим или вознаграждения подчиненных, которые не заслужили его. Несовершенством такого вида власти считается её ограниченное влияние, характеризуемое оценкой ценности поощрения подчиненными. Все личности и их потребности обладают уникальным характером, поэтому то, что для одного является ценным вознаграждением, может не казаться таковым для другого.

Экспертная власть. Исполнитель верит, что управляющий владеет особыми знаниями, которые удовлетворят его потребности. На сегодняшний день, когда производственная и хозяйственная жизнь существенно усложнилась, подобная форма власти приобретает все большую популярность в результате того, что активизирует применение управляющим своего образования, опыта, таланта, стараний и умений. Тем не менее экспертная власть не связана строго с определенной должностью. Порой при решении определенных проблем становится явным тот факт, что кто-то из членов группы обладает большим объемом знаний и навыков, вследствие этого для решения таких проблем управление может передано этому сотруднику. Таким образом, данная формула власти дает возможность временно менять соотношение власти в сторону ее повышения у подчиненного.

Эталонная (референтная) власть. Исполнитель верит, что влияющий обладает особо привлекательными качествами, и стремится быть таким же. Такое влияние явления целиком индивидуальное, по этой причине его называют харизмой. Стремление сотрудников быть похожими на такого управляющего наделяет последнего определенной дополнительной властью над ними.

Законная власть. Власть, основанная на традиции (или законная власть), является самой распространенной. Этот инструмент власти становится действенным

лишь в том случае, если исполнитель уже усвоил, что руководитель может его защитить, помочь, при необходимости наказать обидчика и т. п.

Культурная традиция России укрепляла власть начальства. С малых лет нам внушали, что руководству нужно подчиняться: управляющие обладают полномочиями и законными правами отдавать распоряжения подчиненным, а последние обязаны их безоговорочно исполнять – на этом базируется порядок в организации. Таким образом, бесперебойная деятельность организаций напрямую зависит от готовности подчиненных по традиции признавать авторитет – законную власть руководства.

Власть традиций имеет и эмоциональный аспект: совокупность привычек, ожиданий, обычаев ведет к некоторому автоматизму действий, и их нарушение вызывает отрицательные эмоции. Традиции могут возникать стихийно или формироваться сознательно в процессе управления.

Необходимо знать, что власть, которая основана на традициях, не всегда является достаточно эффективной. Допустим, молодой управляющий предлагает идею об усовершенствовании какой-либо организационной структуры, а ему возражают: «Мы всегда функционировали в таком составе, и все было неплохо… Для чего всё менять?» Подобный ответ способен подавить стремление молодых управляющих к нововведениям, в отсутствии которых организациям труднее приспособиться к внешним условиям, а следовательно, выжить и добиться успеха. В стремительно меняющейся среде – рыночной и технологической – компании все меньше стали полагаться на систему традиционных отношений.

В последнее время стали выделять еще две формы власти в организации: информационную и ресурсную.

Информационная власть. Информационная власть – это власть, основанная на возможностях доступа к необходимой и важной информации, умении ее использования на подчиненных.

Суть информационной власти сводится к тому, что какой-либо идеолог создает идею, эта идея распространяется через средства массовой информации, межличностное общение. Когда люди начинают адекватно воспринимать поступающую информацию, эта информация начинает формировать алгоритм поведения людей. Данный пример объясняет информационную власть как власть людей, претворяющих информацию (идеи) в жизнь. Но те, кто придумывает какие-либо идеи, тоже являются управляемыми. Идеологи управляемы теми идеями, которые они придумывают.

Ресурсная власть базируется на доступе к ресурсам компании либо на праве распоряжаться ими. В организации ресурсы, как правило, ограничены и распределяются сверху вниз. Иерархичность строения учреждений даёт возможность высшему руководству осуществлять прямой контроль ресурсов. Некоторые руководители осознанно создают дефицит ресурсов с целью получения возможности влиять на людей. Недостаток ресурсной власти – ограниченность количества ресурсов и слабость власти при их нехватке.

Помимо основных форм власти выделяют и другие. Так, например, О. С. Виханский и А. И. Наумов определяют власть связей, власть принятия решений и рассматривают потребность во власти и право на власть как источники влияния. Помимо этого в теории менеджмента рассматриваются такие формы власти, как воздействие путем убеждения и влияние посредством участия.

Влияние посредством убеждения основывается на эффективной передаче точки зрения влияющего непосредственно исполнителю. Убеждение оказывает большое влияние таким образом, что потенциальный исполнитель обдуманно делает то,

что предлагает управляющий, соглашаясь с его доводами, и в то же время удовлетворяет собственную потребность.

При применении власти убеждения у управляющего должны быть заслуженный авторитет и высокая степень доверия со стороны исполняющего. Минусом такой формы власти являются ее медленное влияние и неясность, неопределенность. Помимо этого убеждение – это одноразовый процесс, при котором очень часто, даже в большинстве случаев постоянно приходится начинать сначала с решением каждой новой задачи.

Влияние через участие сотрудников в решении проблем базируется на свободном обмене информацией между управляющим и исполнителем. При этом процесс убеждения работников руководителем отсутствует, потому что сотрудники готовы трудиться и принимать участие в процессе принятия решений. В основе подобной формы власти лежит потребность людей в самовыражении, успехе и достижении цели. Такой подход результативен в тех случаях, когда такие потребности являются активными мотивирующими факторами.

Влияние с помощью харизмы построено не на логике, а на силе личных качеств либо на способности харизматического руководителя оказывать свое влияние на подчиненных более эффективно.

Харизма в переводе с греческого означает «милость», «священный дар». Харизматичный управляющий – это человек, который наделен в глазах его последователей авторитетом, базирующимся на исключительных качествах его личности. Подчинение харизме основывается на том, что работник на уровне подсознания ожидает, что исполнение распоряжений сделает его схожим с руководителем либо, по крайней мере, вызовет к нему уважение.

Понятие харизмы было известно ещё во времена Древней Греции и упоминается в Библии. Более поздние исследования расширили понятие о харизматическом руководителе, включив в него и фаворитов бизнеса.

Харизма – это не что иное, как притягательная сила, которую излучает личность; умение завораживать других людей. Это поясняет, вследствие чего так сильно расходятся мнения людей о том, кто обладает харизмой, а кто нет. Личность, в присутствии которой возникает чувство комфорта, к словам которой прислушиваются, которая вдохновляет и увлекает за собой, в которой некая искра, обязательно наделена харизматическими качествами. Однако для каждого человека характерно персональное понимание иного. Чем больше общего на эмоциональном уровне человек находит у себя с другой личностью, тем в большей степени он воспринимает ее как харизматическую. Если человек вызывает симпатию, если возникает ощущение духовной близости, партнеры испытывают большую готовность к открытым и искренним отношениям. Безусловно, при этом можно легко поддаться влиянию, особенно влиянию, выражающемуся в воодушевлении и мотивации [4].

Проведенное нами исследование руководителей автономной некоммерческой организации «Медиа-Центр “Кузбасс-Север”», в штате которой 33 сотрудника и 5 руководителей, подтверждает вышесказанное.

Основным методом исследования был метод анкетирования руководителей и сотрудников, применялся также метод наблюдения.

Отвечая на вопрос «Как вы оцениваете себя в роли руководителя?», респонденты выделяют у себя такие качества, как требовательность, организаторские способности, высокий уровень образования, честность, справедливость, порядочность, скромность, доброта. Анализируя ответ на вопрос «Что самое главное в работе?», можно сделать

вывод, что для респондентов важна «здоровая обстановка, аккуратность, безупречность, сплоченность». Главным руководящим принципом они определили принцип « человечность во всём». Для получения более объективной характеристики личностных качеств руководителей было поведено анкетирование персонала.

Определяя значимость личностного влияния руководителя, сотрудники отмечают, что оно очень важно и создает успешность в работе. Характеризуя руководителей, сотрудники отмечают их доброжелательность, такт и уважение к подчиненным, организаторские способности, эмпатию, инициативность, дисциплинированность, внимание, общительный нрав, собственное мнение, способность отстаивать интересы коллектива и вдохновлять на общее дело, целеустремленность, корректность, образованность.

Самыми ценными качествами у руководителей, по мнению сотрудников, должны быть доброжелательность, справедливость, такт, порядочность, компетентность, решительность, ответственность, умение отстоять интересы коллектива и вдохновить на общее дело.

Однако харизматическое управление способно оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на подчиненных, что зависит от определенных этических стереотипов управляющего. Практическая деятельность деловых организаций демонстрирует, что в обычной ситуации значение харизматического руководителя не всегда велико, его значимость увеличивается в ситуациях упадка, требующих основательных перемен в компании [5].

Многочисленные исследования доказывают тот факт, что между различными источниками власти существует взаимосвязь, которая определяется тем, что степень проявления одной формы власти влияет на проявление другой. Например, при использовании менеджером власти, основанной на принуждении, может снизиться его эталонная (референтная) власть. Взаимодополняемость между формами власти проявляется в том, что один и тот же человек может обладать различными формами власти. При этом оптимальной является ситуация, когда у управляющего должностная власть подкрепляется личной властью и лидерскими качествами.

Ссылки на источники

1. Студопедия. – URL: http://studopedia.ru/3_27163_formi-vlasti.html.
2. Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%C2%EB%E0%F1%F2%FC.
3. Либман А. М. Власть и организационное развитие // Менеджмент в России и за рубежом. – 2010. – № 5. – С. 18.
4. Ладанов И. Д. Практический менеджмент. – М., 2012. – С. 52.
5. Омаров А. М. Руководитель. Размышления о стиле управления. – М.: Политиздат, 2013. – С. 31.

Lyubov Kholopova,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Economy And Automated Control Systems, Yurga Institute of Technology, the branch of National Research Tomsk Polytechnic University, Yurga
kholopova_53@mail.ru
Evgeniy Terentev,
Student, Yurga Institute of Technology, the branch of National Research Tomsk Polytechnic University, Yurga

The forms of power and their use in management practice

Abstract. The paper deals with the power as an ability to influence other people; the resources of power and form of its manifestation in all variety. The charismatic leader capable to carry away people plays large role. It confirms the conducted research of heads of the Autonomous Non-profit Organization “Kuzbass North Media Center”.

Key words: power, control, charisma, leader, manager, forms of power.

References

1. *Studopedija.* Available at: http://studopedia.ru/3_27163_formi-vlasti.html (in Russian).
2. *Vikipedija.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%C2%EB%E0%F1%F2%FC (in Russian).

3. Libman, A. M. (2010) “Vlast' i organizacionnoe razvitie”, *Menedzhment v Rossii i za rubezhom*, № 5, p. 18 (in Russian).
4. Ladanov, I. D. (2012) *Prakticheskij menedzhment*, Moscow, p. 52 (in Russian).
5. Omarov, A. M. (2013) *Rukovoditel'. Razmyshlenija o stile upravlenija*, Politizdat, Moscow, p. 31 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	01.07.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	17.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	17.09.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Холопова Л. А., Терентьев Е. С., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Ящук С. М. Практическая подготовка магистров технологического образования в высших педагогических учебных заведениях Украины // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15328. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15328.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15328 **УДК 378.147**

Ящук Сергей Михайлович,
кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры технико-технологических дисциплин, охраны труда и безопасности жизнедеятельности Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, Умань (Украина)
yashchyk@mail.ru

Практическая подготовка магистров технологического образования в высших педагогических учебных заведениях Украины

Аннотация. *В статье раскрыта практическая подготовка будущих магистров технологического образования в процессе их профессиональной подготовки в высших педагогических учебных заведениях. В работе описаны особенности практической подготовки преподавателя высшей школы; цели, задачи и структура ассистентской практики как формы учебно-воспитательного процесса магистрантов специальности «Технологическое образование».*
Ключевые слова: *ассистентская практика, магистрант, профессиональная подготовка, учебно-воспитательный процесс.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Рост требований к качественному уровню профессиональной подготовки будущего преподавателя высшей школы, усиление роли знаний и практического опыта будущего специалиста, его конкурентоспособности на рынке труда, способности адаптироваться и реагировать на социально-экономические и научно-технические изменения, готовности к реализации профессиональных функций в сегодняшних условиях обусловливают поиск новых подходов, форм и методов профессионального образования. С учетом этого особого внимания требует реформирование практической подготовки будущих преподавателей высшей школы на основе компетентностного подхода. Настоящее требует внесения изменений в практическую подготовку будущих специалистов. Среди определенных путей, способствующих решению обозначенной проблемы, – организация и проведение магистерской практики в высших учебных заведениях.

Магистерская практика является организационной частью учебно-воспитательного процесса высшего педагогического учебного заведения. Она обеспечивает сочетание теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью, способствует выработке у магистранта определенных морально-психологических качеств, научно-педагогических умений, индивидуально-психологических черт, профессионально-педагогических компетенций (проектирование целей и содержания обучения, прогнозирование способов их реализации, осуществление самоанализа своей профессиональной деятельности, организаторские умения). Магистерская практика – это проверка готовности будущего преподавателя посвятить свою жизнь преподавательской деятельности.

Педагогическая практика в процессе подготовки магистров по специальности 8.01010301 «Технологическое образование» является обязательной составляющей образовательно-профессиональной программы и предусматривает совершенствование студентами профессиональных умений и навыков, полученных в процессе теоретического обучения.

Анализ научных исследований отечественных и зарубежных ученых свидетельствует об актуальности и значимости проблемы практической подготовки будущего

специалиста. Проблемы, касающиеся организации и совершенствования педагогической практики, решали А. Абдуллина, С. Билоконный, Ю. Дацко, Н. Загрязкина, С. Кара, В. Ковальчук, М. Козий, Н. Казанишена, Л. Куликова, Л. Манчуленко, В. Олейник, А. Сбруева, В. Сластёнин, Т. Стритьевич, И. Черней; проблемы практической подготовки студентов магистратуры исследовали Н. Гайдук, Н. Дудник, С. Дворецкий, Л. Клос, Л. Козак, И. Козубовский, Ю. Красильник, И. Мигович, Ш. Рамон, С. Сарре, Т. Филат, К. Ханвей, Е. Швец; проблемам подготовки и профессионального становления с позиции компетентностного подхода будущих специалистов технологического образования посвящены работы В. Гетти, А. Коберника, М. Корец, В. Кузьменко, Е. Кулика, В. Мадзигон, А. Торубара, А. Цины.

Практика в высшем педагогическом учебном заведении является одной из важнейших форм в системе профессиональной подготовки педагогов, обеспечивает их готовность к практической деятельности в учебных заведениях разных типов.

Анализ научных источников свидетельствует о том, что исследователи в большинстве случаев основные определения понятия «практика» рассматривают как целенаправленную чувственно-предметную деятельность людей, содержанием которой является преобразование окружающей среды и общества [1]; специфическую человеческую форму жизненной деятельности, способ бытия человека в мире [2].

В системе профессиональной подготовки будущего педагога важную роль играет именно педагогическая практика, которая является необходимым этапом в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

По мнению ученых, педагогическая практика определяется:

– как способ познания учебно-воспитательного процесса при непосредственном участии в нем [3];

– взаимосвязь между теорией и его будущей профессионально-педагогической деятельностью [4];

– неотъемлемая часть психолого-педагогической и методической подготовки будущего специалиста, во время которой приобретаются практические умения и навыки [5] и т. д.

Практическая подготовка будущих педагогов учитывает необходимость сочетания чувственного восприятия учебной информации и рационального, интенсивного речевого и эмоционального развития, а также необходимость создания ситуаций успеха в процессе обучения и воспитания; формирование и развитие готовности к реализации функций профессиональной деятельности: учебной, развивающей, воспитательной, организаторской, коммуникативной, исследовательской, конструктивной и др. Практическая подготовка способствует приобретению необходимых для эффективной научно-педагогической деятельности умений – гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских и тому подобное.

По результатам исследования данной проблемы нами сформулировано обобщенное определение педагогической практики в процессе подготовки будущего магистра технологического образования, под которым мы понимаем важную и неотъемлемую составляющую профессиональной подготовки будущего магистра. Данная подготовка предусматривает закрепление и углубление приобретенных теоретических психолого-педагогических и общетехнических знаний, выработку и овладение научно-методическими умениями и профессионально-личностными качествами в условиях образовательно-научной среды, максимально приближенной к будущей профессиональной деятельности и направленной на саморазвитие и самореализацию будущего научно-педагогического работника к инновационной научно-педагогической деятельности.

Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих магистров технологического образования невозможно без совершенствования содержания педагогической практики. Во время ее прохождения студент-магистрант приобретает опыт практической деятельности путем углубления профессионально значимых знаний, умений, компетенций в процессе их применения, изучения зарубежного и отечественного перспективного педагогического опыта, знакомства с новейшими образовательными технологиями, методами и приемами, элементами профессиональной деятельности, современными средствами обучения, обмена творческими идеями.

Педагогическая практика в условиях магистратуры по специальности 8.01010301 «Технологическое образование» базируется на содержании профессиональной деятельности будущего преподавателя, которое предусматривает выполнение практических заданий в процессе преподавательской деятельности и ведение научного поиска в сфере преподавания общетехнических дисциплин и методики обучения технологии и родственных наук (психология, педагогика и т. п.).

Для успешного усвоения учебного плана образовательного уровня «магистр» по специальности 8.01010301 «Технологическое образование» на технолого-педагогическом факультете Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины предусмотрена ассистентская практика.

Целью ассистентской практики являются: углубление и закрепление в производственных условиях теоретических знаний и практических умений по специальным и психолого-педагогическим дисциплинам; применение их в решении конкретных задач практики; формирование у магистрантов умений организовывать учебно-воспитательный процесс в высшей школе; а также воспитание у магистрантов интереса к научно-исследовательской и педагогической деятельности, морально-этических качеств преподавателя высшей школы, индивидуального творческого стиля профессиональной деятельности, потребности в самообразовании.

Задачами практической деятельности магистрантов-практикантов являются: закрепление, углубление и обогащение знаний, умений и навыков по профессиональным и психолого-педагогическим дисциплинам, овладение средствами и приемами творческого применения приобретенных знаний для решения педагогических задач в высшей школе; формирование и развитие профессиональных навыков и умений преподавателя высшего педагогического учебного заведения в рациональной организации и проведении учебной, научно-методической, воспитательной работы с использованием результатов научных исследований, прогрессивных методов, средств и технологий обучения и воспитания; закрепление и усвоение современных активных и интерактивных методов и технологий обучения, форм и средств обучения в высшей школе, передового педагогического опыта работы преподавателя высшей школы, а также умений осуществлять самоконтроль, самоанализ, самооценку собственной педагогической деятельности, анализ и оценку деятельности коллег-практикантов и преподавателей учебного заведения, в котором проходит практика; дальнейшее формирование у магистрантов творческого, исследовательского подхода к организации педагогической деятельности, приобретение умений по использованию эффективных методов и методик психолого-педагогических исследований, в частности по тематике выпускной квалификационной работы; воспитание устойчивого интереса к профессии преподавателя вуза, потребности в профессиональном саморазвитии и самообразовании, выработке творческого подхода к педагогической инновационной профессиональной деятельности; формирование представлений об особенностях, специфике и видах профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения, его должностных обязанностях и правах, ознакомление с современным состоянием учебно-воспитательной работы и материально-технической базы вузов I–IV уровней аккредитации.

В соответствии с программой ассистентской практики предусмотрено прохождение и усвоение студентами-магистрантами четырех содержательных модулей: учебного, научно-методического, организационно-воспитательного и научно-исследовательского.

Формирование практических навыков осуществления научного поиска происходит на научно-исследовательском содержательном модуле, где студенты овладевают умениями и практическими подходами к сбору, анализу информации при обработке эмпирического материала научного исследования. Ознакомление с учебно-методической работой в высшей школе происходит в процессе учебного содержательного модуля, где студенты овладевают умениями и практическими подходами к сбору и анализу информации о структуре и специфике организации, управлению в высшей школе; в процессе прохождения научно-методического содержательного модуля студенты приобретают конкретные методические умения для проведения учебных занятий в системе профессионального образования подготовки специалиста; организационно-воспитательный содержательный модуль обеспечивает формирование умений по управлению и исследованию социально-психологических особенностей студенческого коллектива, организации общеуниверситетских и факультетских мероприятий.

Теоретической основой для проведения ассистентской практики являются такие дисциплины, как «Психология и педагогика высшей школы», «Высшее образование Украины и Болонский процесс», «Теория и практика научно-педагогических исследований», «Научные основы теории и методики обучения технологий», «Методика преподавания общетехнических дисциплин», «Современные педагогические и информационно-коммуникационные технологии обучения» и др.

Ассистентская практика магистров проводится с отрывом от процесса обучения (продолжительность практик по 4 недели во 2-м и 3-м семестрах).

Таким образом, задача ассистентской практики предусматривает две составляющие, которые дополняют друг друга: пассивную и активную (аудиторную) практику.

Пассивная практика, как правило, предшествует активной. Она заключается в участии в учебно-методической работе кафедры, факультета, посещении студентом-магистрантом лекций, лабораторно-практических и семинарских занятий, консультаций, которые проводят преподаватели кафедры; посещении занятий, которые проводят другие студенты-практиканты, с последующим участием в обсуждении результатов и подготовке анализа посещаемого занятия.

Активная (аудиторная) практика – основа процесса ассистентской практики, в процессе которой проявляются и закрепляются учебно-методические, педагогические и научно-исследовательские способности студентов-магистрантов. Активная практика включает в себя: самостоятельное проведение лекций и лабораторно-практических занятий; проведение воспитательных мероприятий на факультете со студенческим коллективом; участие в методической работе кафедры и тому подобное.

В течение ассистентской практики осуществляется три вида контроля: текущий, модульный, итоговый.

Текущий контроль осуществляется во время прохождения практики и фиксируется в журнале студента-магистранта за каждый отдельный вид работы. Текущему контролю подлежит как пассивная, так и активная (аудиторная) практика.

Модульный контроль – контроль выполненной работы в пределах одного содержательного модуля ассистентской практики, который подается на проверку преподавателю-методисту в виде отчетной документации.

Итоговый контроль ассистентской практики магистрантов – защита практики на итоговой конференции в присутствии руководителя практики, членов комиссии и студентов-коллег.

Во время защиты педагогической практики магистранты сообщают о выполненных задачах по каждому содержательному модулю, представляют пакет отчетной документации, проверенной методистом, отвечают на вопросы членов комиссии и тому подобное.

Уровень ее прохождения определяется: отношением студентов-магистрантов к прохождению ассистентской практики; качеством выполнения задач всех содержательных модулей; содержанием и качеством оформления отчетной документации; выступлением на отчетной конференции и др.

Таким образом, ассистентская практика по подготовке будущих преподавателей общетехнических дисциплин и методике обучения технологий предусматривает:

– закрепление и углубление теоретических знаний по будущей специальности,
– приобретение навыков самостоятельной практической деятельности,
– выработку творческого и научно-исследовательского подхода к профессиональной деятельности,
– закрепление теоретических знаний в сфере научно-педагогической деятельности,
– приобретение практических навыков инновационной научно-исследовательской работы.

Она является важным средством личностного роста будущего преподавателя. Магистрант начинает самоутверждаться в новой статусно-ролевой позиции преподавателя, активизируется самопознание – поиск ответов на вопросы: «Могу ли я назвать себя преподавателем?», «Хочу ли я им быть?», «Достаточно ли у меня для этого способностей и знаний?» В процессе ассистентской практики интенсивно осуществляется процесс утверждения и развития профессионального «Я» будущего преподавателя. Формируются качества, необходимые современному преподавателю: направленность на новое знание, свобода мышления и определенная критичность взглядов, настойчивость, творческая активность, креативность, эмоциональная устойчивость, дисциплинированность, вежливость и тактичность, самостоятельность в решении задач, а также интерес к развитию потенциальных возможностей студентов и потребность в педагогическом взаимодействии с ними, научно-педагогическое творчество, педагогическая техника, научный поиск и другие качества.

Ассистентская практика обеспечивает фундамент для основных педагогических умений и навыков будущих преподавателей, формирования профессиональных качеств, шире раскрывает особенности выбранной профессии. По мнению К. Д. Ушинского, «метод преподавания можно изучить по книгам или со слов преподавателя, но приобрести умение пользоваться этим методом можно только благодаря длительной практике» [6]. Именно на практике магистрант может определить, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соотношения личностных качеств с требуемыми профессией преподавателя.

Ссылки на источники

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Філософський словник: [ред.-упоряд. В. І. Шинкарук]. – 2-ге вид., оновл. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
3. Гончаренко С. Указ. соч.
4. Абдулина А. О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [пособ. для студ. пед. спец. высш. учеб. завед.]. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
5. Берека В. Є. Педагогічна практика – невід'ємна складова підготовки майбутнього керівника освітнього закладу // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту / [зб. наук. праць / ред. кол.: Хом'як І. М. (гол. ред.) та ін.]. – Рівне: РДГУ, 2006. – Вип. 35. – С. 7–15.
6. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибр. тв.: в 2 т. – К.: Рад. пік., 1983. – Т. І. – С. 192–472.

Sergey Yashchuk,
Candidate of Pedagogic Sciences, Doctorate Student, Assistant Professor at the chair of Technical and Technological Disciplines, Labor Protection and Safety, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical university , Uman, Ukraine

Practical training of Masters in technological education at higher educational institutions of Ukraine

Abstract. Practical training of future Masters in technology education in the process of their professional training in higher educational institutions has been revealed in the paper. The paper describes the peculiarities of high school teachers' practical training; aim, tasks and structure of assistant practice as a form of educational process of are described.

Key words: assistant practice, Master, professional training, educational process.

References

1. Goncharenko, S. (1997*) Ukraïns'kij pedagogichnij slovnik*, Libid', Kiev, 376 p. (in Ukrainian).
2. (1986) Filosofs'kij slovnik: [red.-uporjad. V. I. Shinkaruk], 2-ge vid., onovl, Golov. red. URE, Kiev, 800 p. (in Ukrainian).
3. Goncharenko, S. (1997*)* Op. cit.
4. Abdulina, A. O. (1990) *Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija:* [posob. dlja stud. ped. spec. vyssh. ucheb. zaved.], Prosveshhenie, Moscow, 141 p. (in Russian).
5. Bereka, V. Є. (2006) "Pedagogichna praktika – nevid'єmna skladova pidgotovki majbutn'ogo kerivnika osvitn'ogo zakladu", *Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vihovannja v zakladah osviti. Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzh. gumanitarnogo un-tu* / [zb. nauk. prac' / red. kol.: Hom'jak I. M. (gol. red.) ta in.], RDGU, Rivne, vip. 35, pp. 7–15 (in Ukrainian).
6. Ushins'kij, K. D. (1983) "Ljudina jak predmet vihovannja. Sproba pedagogichnoï antropologiï", *Vibr. tv.: v 2 t.,* Rad. pik., Kiev, t. I, pp. 192–472 (in Ukrainian).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	18.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	21.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	21.09.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Ящук С. М., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Ищенко Л. В. Методологические концепты подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15329. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15329.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15329 **УДК 371.132:37.025**

Ищенко Людмила Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент, докторант Уманского государственного педагогического университета им. Павла Тычины, Умань
iskra118@mail.ru

Методологические концепты подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. *В статье раскрыты методологические концепты профессиональной подготовки будущего воспитателя к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста: аксиологический, системно-целостный, личностно-деятельностный; обозначена ключевая роль педагога в реализации обозначенных подходов, выделен важный фактор формирования творческой индивидуальности детей – создание развивающей творческой среды жизнедеятельности детей в дошкольных образовательных учреждениях.*
Ключевые слова: *методологические концепты, аксиологический подход, системно-целостный подход, личностно-деятельностный подход, творческая индивидуальность старших дошкольников.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Сегодня педагогическая наука изменила методологические ориентиры и актуализировала проблему выбора новых научных концептов, на которых выстраиваются понятия, принципы и методы педагогического исследования.

Дефиниция «концепт» толкуется в словарных источниках как «формулировка, общее мнение, понятия» [1].

В контексте нашего исследования считаем необходимым обозначить методологические концепты профессиональной подготовки будущего воспитателя к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста: аксиологический, системно-целостный, личностно-деятельностный.

Остановимся подробнее на описании обозначенных концептульных подходов.

Одним из важных методологических подходов является аксиологический подход в подготовке будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Свидетельством прогресса человечества является отношение современного общества к развитию каждого отдельного человека, а следовательно, и отношение к ребенку, организации процессов его воспитания и обучения, которые должны быть максимально приближены к его сущности, способностям и особенностям [2]. Ключевой фигурой в реализации этой задачи является личность педагога как носителя иерархической системы педагогических ценностей. Именно поэтому исследования, проведенные в области современной философии образования (В. Андрущенко, И. Бех, Г. Ващенко, В. Гриньков, М. Евтух, И. Зязюн, П. Игнатенко, В. Кремень, Н. Максимчук, В. Огневьюк, С. Сысоева), не только позволяют глубже понять феномен педагогических ценностей, но и направляют на овладение ими как способами профессионального бытия, способами отношения к ребенку, взаимодействия с ним в учебно-воспитательном процессе.

Учитывая то, что в условиях, когда от педагога требуется активная позиция в утверждении духовных, гуманных ценностей, ценностное отношение к дошкольнику

как проявление субъектной активности будущего воспитателя должно приобрести свою значимость в условиях образовательного процесса вуза.

Аксиологический подход – важная составляющая подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей дошкольного возраста, так как его реализация способствует формированию положительной мотивации, осознанной установки, интереса и устойчивого мотивированного желания осуществлять эту деятельность.

Одним из ведущих методологических подходов является системный подход, сущность которого заключается в том, что объект изучают как целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть как систему [3]. Теория системного подхода разработана в трудах А. Аверьянова В. Афанасьева, Ф. Королева, В. Кузьмина, В. Садовского, А. Урсула, П. Щедровицкого, Е. Юдина и др.

При проектировании исходим из того, что система подготовки к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста выстраивается на основе структурных элементов (дисциплин, педагогической практики) профессионально-педагогической подготовки будущих воспитателей как более сложной системы и должна функционировать по общим принципам, воспроизводить свойства общей системы, приобретая одновременно свои специфические признаки как особой целостности. Для образования соотношений между системами подготовок (общей и специальной) в структуре подготовки к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста, как и в общей, выделяем когнитивный, деятельностный, ценностно-мотивационный и рефлексивный компоненты. Согласно выбранным компонентам выделены критерии подготовленности (когнитивно-методический, ценностно-мотивационный, практически-деятельностный, оценочно-рефлексивный) будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста. Эти компоненты и указанные критерии представлены в проектируемой системе через определенные дисциплины, которые будут обеспечивать ее целостность и системность в контексте общей профессионально-педагогической подготовки. Способом представления определенных учебных дисциплин является создание системы межпредметных связей как одного из ее элементов, который может функционировать самостоятельно, способствовать достижению поставленной цели, но не может обеспечить достижения оптимального конечного результата. Определение других элементов происходит с позиции функционально-конструктивного подхода, который заключается в том, что в состав системы должно войти определенное количество элементов – установление вклада каждого элемента в прогнозируемый результат и его способности к взаимодействию с другими элементами. Таким элементом должна стать подсистема, которая определит специфику подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста. Способом его включения в учебную систему является разработка интегрированного методического комплекса спецдисциплин: спецкурса и спецпрактикума.

Согласно положениям системно-целостного подхода, каждая из определенных подсистем (элементов) направляется на выполнение специфических целей, которые определяют их функции в общей системе. Целостность каждого элемента обеспечивается взаимодействием специфической цели, содержания, соответствующих им форм и методов обучения [4].

Важным детерминантом подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста является личностно-деятельностный подход.

Сущность личностно-деятельностного подхода заключается в обеспечении развития и саморазвития личности студента на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и субъекта деятельности [5].

В реализации личностно-деятельностного подхода мы следовали единства знаний и деятельности; единства теоретической и практической деятельности; связи внутренней и внешней деятельности. Итак, с этой целью разрабатываются программы, которые моделируют исследовательское мышление; организуются групповые занятия; интегрируется учебный материал для реализации метода исследовательских проектов, которые самостоятельно выполняются студентами.

Важным в формировании личности является личностно-деятельностный подход, который в соответствии с требованиями общества предполагает такую организацию и анализ деятельности, при которой обязательным условием является взаимодействие педагога и студента, то есть выход в систему общественных отношений между людьми. Личностно-деятельностный подход к воспитанию подрастающего поколения, основная идея которого связана с деятельностью как средством становления и развития творческой индивидуальности, определяет, что личность является активным субъектом деятельности и партнером.

Личностно-деятельностный подход к обучению в профессиональной подготовке будущего воспитателя выступает как форма взаимодействия преподавателя и студента. Иначе говоря, преподаватель, осуществляя личностно-деятельностный подход в методической подготовке студента, одновременно учит его технологиям личностно ориентированного обучения, формируя таким образом направленность будущего воспитателя на личностно ориентированную профессионально-педагогическую деятельность.

Творческая профессиональная деятельность педагога рассматривается С. Сысоевой как ведущий фактор, влияющий на развитие творческих возможностей воспитанников, и обеспечивает ее эффективность. Одновременно именно в процессе творческой профессиональной деятельности раскрываются творческие возможности педагога, происходит их реализация и развитие. При таких условиях возникает необходимость подготовки педагога к осознанию уровня собственной творческой педагогической деятельности, формирования у него потребности анализировать собственный педагогический опыт и внедрять педагогический опыт других с учетом своей творческой индивидуальности. С. Сысоева исходит из положения, что творческий воспитатель – это творческая личность с высокой степенью развитости мотивации к творческим достижениям и творческим умениям, способствующим успешной творческой педагогической деятельности, которая, вследствие специальной профессиональной подготовки, тяготеет к постоянному самосовершенствованию, приобретает знания, умения и навыки педагогического труда, овладевает профессиональными умениями организации деятельности по формированию творческой личности ребенка в учебно-воспитательном процессе [6]. Только при таких условиях педагог, способный к педагогическому творчеству, имеет не только высокий уровень педагогической креативности, но и в соответствии с современными требованиями владеет своим предметом, а также умениями и навыками, которые обеспечивают эффективность организации образовательного процесса по формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Во время реализации личностно-деятельностного подхода к подготовке будущего воспитателя к формированию творческой индивидуальности ребенка дошкольного возраста за основу мы взяли положения, разработанные учеными для дошкольного образования [7].

Чтобы учебные дисциплины стали инструментом педагогического воздействия воспитателя на личность ребенка, педагог должен овладеть ими на должном уровне. Для реализации инструментально-педагогической функции недостаточно ориентироваться в предмете на объяснительно-репродуктивном или даже обобщающе-проблемном уровне. Личностный подход способен реализовать только воспитатель, который сам овладел предметом на личностном уровне, что проявляется в свободном владении научной информацией предмета, умении выделять субъектный контекст истории науки (деятельность и личность исследователя), выбирать наиболее эффективный способ изложения материала [8].

Приоритет педагогических ценностей в сознании будущего воспитателя должен проявляться в его стремлении не только усвоить содержание учебных предметов, но и привлечь других людей к его пониманию, сопереживанию, совместному осмыслению. При изучении учебных дисциплин студент сначала мысленно, а потом уже реально ориентируется на партнера, воспитанника. Сначала действует установка: не только понять, но и объяснить; не только заинтересоваться, но и заинтересовать, сделать материал предметом общения, диалога. Студента необходимо направить на поиск связи предметного материала с различными ценностями человеческого бытия, преобразования логических структур науки в формы совместной деятельности, исследовательские задачи – в учебные проблемы.

Как эффективное средство подготовки воспитателей к формированию творческой индивидуальности старшего дошкольника, реализации личностного подхода при преподавании специальных дисциплин выступает изложение его содержания в контексте педагогической задачи, проблемной задачи, моделирование учебной ситуации, «погружаясь» в которые будущий воспитатель проявляет ценностные аспекты в изучаемом материале, определяет способы актуализации творческих возможностей ребенка (инициативность, самостоятельность, находчивость, выбор, самооценка и т. д.), выбирает варианты организации творческой деятельности детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, учится рефлексировать.

Одной из форм реализации личностно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке будущего воспитателя к формированию творческой индивидуальности старшего дошкольника является проблемно-диалоговая лекция, вопросы и задания которой являются проблемными, творческими, имеют личностно-профессиональный характер.

В русле личностно-деятельностного подхода студент выступает как активный субъект педагогического взаимодействия, который самостоятельно организует свою деятельность. Определяющие черты личностно ориентированного обучения – взаимопонимание, взаимодействие, творческое сотрудничество преподавателя и студентов. Происходит смещение акцентов в подготовке педагогов от гностического к личностно-деятельностному подходу, при котором главной целью образования выступает развитие личности, формирование у будущего воспитателя способности к активной деятельности, творческому профессиональному труду (В. Загвязинский, В. Кремень, А. Новиков, Н. Платонова, О. Сухомлинская, Г. Троцко и др.). В то же время при переориентации учебно-воспитательного процесса от знаниевого к личностно-деятельностному актуализировались следующие проблемы: во-первых, формирование системы знаний студентов, необходимых для полноценного овладения ими основами профессиональной деятельности, совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных (теоретических) знаний, лежащих в основе овладения деятельностью, совершенствование системы знаний о деятельности, ее цели, способах, средствах и

условиях, поиск возможностей повышения уровня обобщения знаний о педагогической деятельности; во-вторых, поиск возможностей сочетания теоретических знаний студентов с их практическими потребностями, ценностными ориентациями, поиск путей расширения возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности студентов непосредственно в процессе обучения, то есть создание таких условий учебно-практической деятельности, когда студентам необходимо активно применять имеющиеся теоретические знания для решения практических задач.

Личностно-деятельностный подход как методология нашего исследования интегрирует подходы к творческой индивидуальности детей дошкольного возраста и профессиональной подготовки будущих воспитателей. Так, важным фактором формирования творческой индивидуальности детей является создание развивающей творческой среды жизнедеятельности дошкольников в ДОУ, в содержании которого выделяются различные средства, формы, методы и приемы работы, ориентированные на формирование творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста [9]. Применение личностно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке будущих воспитателей актуализирует мотивационный аспект этой подготовки, определяет важность формирования личностной склонности к практической работе по формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста, а также определяет основные методы: использование деловых (ролевых) игр, упражнений (тренингов), моделирование проблемных ситуаций, использование проблемно-диалогического метода, метода проектов и т. д.

Итак, личностно-деятельностный подход является важным методологическим концептом формирования творческой индивидуальности в дошкольном детстве.

Выделенные методологические подходы к подготовке будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей дошкольного возраста не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик подготовленности студентов, но в контексте нашего исследования они являются наиболее значимыми.

Ссылки на источники

1. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1984. – С. 109.
2. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. – К.: Політграфкнига, 1996. – С. 22.
3. Катренко А. В. Системний аналіз об’єктів та процесів комп'ютеризації: Навч. пос. – Львів : Новий Світ – 2000, 2003. – С. 132.
4. Там же. – 136.
5. Сериков В. В. Личностный поход в образовании: концепции и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 142.
6. Сисоєва С. О. Указ. соч. – С. 40.
7. Сериков В. В. Указ. соч. – С. 132.
8. Сисоєва С. О. Указ. соч. – С. 136.
9. Сериков В. В. Указ. соч. – С. 152.

Lyudmila Ishchenko,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Preschool Education, Uman’ State Pedagogical University, Uman’
iskra118@mail.ru

Methodological concepts of training future educators to formation of creative individuality of senior preschool age children

Abstract. The paper discloses the methodological concepts of professional training of the future educator to the formation of creative individuality of senior preschool age children: axiological, systemic-holistic, student-activity concepts. The key role of a teacher in implementation of the identified approaches is described; the important factor in the formation of creative individuality of children is highlighted as developing a creative environment life of children in preschool educational institutions.

Keywords: methodological concepts, axiological approach, systemic-holistic approach, student-activity approach, creative individuality senior preschool age children.

References

1. Platonov, K. K. (1984*) Kratkij slovar' sistemy psihologicheskih ponjatij*, Vyssh. shk., Moscow, p. 109 (in Russian).
2. Sisoєva, S. O. (1996) Pidgotovka vchitelja do formuvannja tvorchoї osobistosti uchnja: monografija, Politgrafkniga, Kiev, p. 22 (in Ukrainian).
3. Katrenko, A. V. (2003) *Sistemnij analiz ob'єktiv ta procesiv komp'juterizacії: Navch. pos*, Novij Svit – 2000, L'viv, p. 132. (in Ukrainian).
4. Ibid., 136.
5. Serikov, V. V. (1994) *Lichnostnyj pohod v obrazovanii: koncepcii i tehnologii*, Peremena, Volgograd, p. 142 (in Russian).
6. Sisoєva, S. O. (1996) Op. cit., p. 40.
7. Serikov, V. V. (1994) Op. cit., p. 132.
8. Sisoєva, S. O. (1996) Op. cit., p. 136.
9. Serikov, V. V. (1994) Op. cit., p. 152.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	20.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	21.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	21.09.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Ищенко Л. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Ильмер Ж. А. Модель развития техники исполнения джазового репертуара в классе специального саксофона // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15330. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15330.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15330 **УДК 378.147**

Ильмер Жанна Абрамовна,
профессор кафедры инструментального джазового исполнительства ФГБОУ ВПО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва
ilmer.z@mail.ru

Модель развития техники исполнения джазового репертуара в классе специального саксофона

Аннотация. *Статья посвящена формированию модели развития техники исполнения джазового репертуара в классе специального саксофона в вузе. Автор анализирует российские и зарубежные учебные пособия, связанные с интерпретацией текста произведений, рассматривает теоретические вопросы прочтения джазовых произведений, а также дает практические рекомендации по их исполнению в контексте близости к оригиналу.*
Ключевые слова: *модель, джаз, саксофон, техника исполнения, импровизация, прочтение, вибрато, штрих, атака, тембр.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

В современных российских музыкальных вузах в области джазового исполнительства (в частности, в классе специального саксофона) до сих пор остро стоит проблема нехватки теоретических материалов по технике исполнения джазовых произведений, а также существует проблема компетентной подачи данных материалов. Это нередко приводит к отсутствию систематизации знаний и умений игры на саксофоне, и, как следствие, к неграмотным прочтениям текстов произведений, неточностям штрихового и ритмического исполнения, несоблюдению гармонии, искажению звукоизвлечения и т. д.

Анализ исследованных нами российских и зарубежных учебных пособий показывает, что, несмотря на присутствие у авторов наглядных нотных примеров для объяснения своей темы, отсутствует как информация о конкретных возможностях работы над звуком, произведениями джазового репертуара для саксофона, так и конкретные рекомендации, позволяющие достичь исполнения, максимально приближенного к оригиналу [1–8].

В рамках учебного плана для направления подготовки 0716000.62 «Музыкальное искусство эстрады» (профильная направленность Инструменты эстрадного оркестра) на занятия по предмету Специальность (саксофон) отводится два часа в неделю, один из которых выделен для занятий по технике исполнения джазового репертуара[1]. Таким образом, перед автором стояла задача, заключающаяся в разработке на базе данных условий пути развития техники исполнения джазового репертуара в классе специального саксофона, который бы позволял студентам-бакалаврам прогрессировать в исполнительском искусстве, а также представлял бы собой образовательный ресурс для саксофонистов.

Данный путь целесообразно представить в виде модели, состоящей из восьми компонентов (см. рис. 1).

[1] В соответствии с учебной программой, разработанной профессором РАМ им. Гнесиных А. В. Осейчуком.

Рис. 1. Модель развития техники исполнения джазового репертуара в классе специального саксофона

Овладение тембральными особенностями исполнителя-импровизатора в изучаемом произведении. Произведения джазового репертуара, которые входят в программу обучения, необходимо предоставлять студенту со звуковым примером.

При изучении им какой-либо композиции с развёрнутым соло-импровизацией одной из главных задач является необходимость добиться определенного тембрального сходства своего инструмента с тембром исполнителя на представленной записи. Достичь этого можно следующим образом:

а) разбить соло-импровизацию исполнителя на гармонические «квадраты»;

б) после ознакомления с нотным текстом гармонического «квадрата» его необходимо разделить на периоды, периоды на предложения (четырех или восьми тактов, в зависимости от формы композиции), а предложения разбить на фразы (т. е. на мелодические построения от вдоха до следующей паузы или нового забора воздуха);

в) каждую фразу необходимо выучить со всеми её составляющими (ритм, штрихи, атака, вибрато и т. д.);

г) включить носитель звука и несколько раз внимательно прослушать этот звуковой фрагмент;

д) сыграть данную фразу вместе с носителем звука и, если возникают какие-либо несовпадения (отставание в ритме, интонационное расхождение и так далее), проверить ещё раз точность написания штрихов и обратить внимание на атаку звука;

е) включить метроном (на вторую и четвертую доли) и в более медленном темпе изучить этот музыкальный отрезок.

Данные рекомендации относятся ко всем музыкальным фрагментам (фразам). Несмотря на определенную степень рутинности действий, в результате они приводят к тому, что студент добивается успеха в овладении тембром инструмента, который приближен к тембру мастера-исполнителя на изучаемом оригинале.

Овладение нюансировкой при исполнении художественного материала. В соло-импровизациях исполнителей нюансировка зависит, как правило, от вкусовых предпочтений музыканта и от регистра инструмента. Многие исполнители не задумываются о нюансировке при исполнении сольных эпизодов, некоторые предпочитают исполнение с “crescendo” (постепенное увеличение громкости звука) в восходящем движении исполняемых пассажей и “diminuendo” (постепенное уменьшение громкости звука) в нисходящем движении. То же самое происходит при исполнении пассажей с широким интервальным диапазоном (звуки верхнего регистра более тихие по сравнению со звуками нижнего регистра и наоборот).

Музыканты, которые в процессе обучения овладевают знаниями элементов академической школы, обладают так называемой «строгостью в нюансировке». Это означает, что исполнение мелодического материала выдерживается в меньшей градации “crescendo” и “diminuendo”, а в момент исполнения музыкант следит за динамикой звуков в интервальном движении. Эти звуки обычно близки по нюансу друг к другу; атака начала пассажей точная, без грубых акцентов; концы мелодических фраз внятные, точно завершённые (в кантилене – с хорошей филировкой звука).

Изучение, разнохарактерного и разностилевого приёма – «вибрато». Прием «вибрато» весьма разнообразен как по своему виду, так и по применению. Вибрато используется в большей степени при исполнении пьес балладного, кантиленного характера и в меньшей степени – в пьесах среднего и быстрого темпов, так как в них ограничено время протяжённости звуков исполняемой мелодии.

Вибрато различается частотой пульсации (дуольная, триольная, квартольная, секстольная и т. д.) и глубиной амплитуды (качание от основного тона звука вверх и вниз).

У музыкантов не встречается одинакового «вибрато» в силу различных вкусовых предпочтений. Различают несколько видов исполнения звука с данным приемом:

– с самого начала и до конца;
– с середины и в конце филировка без «вибрато»;
– с большой частотой пульсации и с меньшей глубиной амплитуды;
– с меньшей частотой и с большей глубиной амплитуды[2].

Работа над триольной пульсацией, имеющей у каждого исполнителя-импровизатора свои особенности. В джазовой музыке, как правило, исполнение мелодий, состоящих из восьмых длительностей, происходит в триольной пульсации (музыкальные отрывки взяты из книги Jerry Bergonzi [9] (рис. 2):

Рис. 2

[2] См. подробнее: Михайлов Л. Н. Школа игры на саксофоне. М.: Музыка, 1975.

Ниже приведены два примера, в которых используются разные штрихи, но в обоих случаях пассажи исполняются в триольной пульсации (рис. 3а, б):

Рис. 3а

Рис. 3б

При исполнении восьмых со штрихом легато на слабую восьмую (рис. 4):

Рис. 4

Триольная пульсация трактуется следующим образом (рис. 5):

Рис. 5

Таким образом, используется плавное движение триолями, без пауз между нотами.

Трактовка может быть различной:

– дуольная (рис. 4);
– триольная (рис. 5);
– подчёркнутая, с небольшим акцентом на слабую восьмую (рис. 6);

Рис. 6

– триольная, без акцентировки слабых восьмых длительностей (рис. 7).

Рис. 7

Трактовка триольной пульсации (от плавной триольной до подчёркнуто акцентированной и от плавной триольной до приближенной к дуольной пульсации) зависит от стиля исполняемого произведения (свинг, би-боп, хард-боп, джаз-рок, лэйтин и т. д.), темпа пьесы, вкуса и манеры исполнителя.

Овладение штриховой культурой выдающегося исполнителя, чьё соло-импровизация в данный период времени изучается студентом-саксофонистом.

Каждый из исполнителей на инструменте в своей игре использует набор штрихов, которые присущи только ему. Особенно это касается исполнения пассажей, состоящих из восьмых и шестнадцатых длительностей. К примеру, музыкальная фраза, состоящая из восьми нот восьмыми длительностями, может быть исполнена разными сочетаниями «легато» и «деташе». Приведем пример из книги авторов К. Кристиансена и Т. Даниэлсона [10] (рис. 8).

или

или

Рис. 8

Различное сочетание штрихов даёт разнообразную тембральную окраску звука и ритмическую триольную пульсацию, а также акцентировку слабых восьмых длительностей (смещение акцентов с сильных долей на слабые) (рис. 9):

Рис. 9

Саксофонисты используют разнообразную акцентировку. Это зависит от темпа исполняемого музыкального отрезка. В темпах “slow” и “medium swing” всё движение восьмых длительностей может быть исполнено одним штрихом «деташе» с акцентами на слабую восьмую. Все восьмые длительности исполняются в триольной пульсации следующим образом (рис. 10):

Рис. 10

Помимо «деташе», «легато», акцента и их чередования необходимо обратить внимание на такие штрихи, как «нон-легато» и «маркатто» (на джазовом сленге его называют «домик») (рис. 11):

Рис. 11

«Маркатто» – плотное акцентированное извлечение звука с одинаковой динамикой начала и конца, полная длительность с резким снятием звучания.

Овладение приемами атаки звука в разных регистрах. Атака звука в разных регистрах имеет свои особенности. В **верхнем регистре** она более лёгкая, но удар производится более собранным языком, в кончик трости (рис. 12).

Рис. 12

Нотный пример, приведенный на рис. 12, взят из сборника Э. Беннета (E. Bennett) [11] и является фрагментом композиции “It Could Happen To You” в исполнении выдающегося саксофониста Криса Поттера (Chris Potter). Данная музыкальная фраза (в последнем такте верхней строчки и в первых двух тактах второй строчки) сыграна очень высоко: до диез, ре и си четвёртой октавы. Исполнить это достаточно сложно, хотя способы овладения верхним регистром существуют. Однако перед тем как начать работу над этими звуками, необходимо предварительно ознакомиться с аппликатурой верхнего регистра и найти для себя наиболее подходящий вариант, так как практически все инструменты (даже одной фирмы) имеют специфические аппликатурные отличия при извлечении одних и тех же нот в верхнем регистре. Например, нота «соль» третьей октавы извлекается четырьмя способами, нота «ля» третьей октавы – тремя способами и так далее.

Таким образом, чтобы добиться чистого интонационного и тембрального исполнения нот в верхнем регистре инструмента, необходимо предпринять следующие шаги:

– сыграть это мелодический отрезок на октаву ниже со штрихами исполнителя;
– сыграть эту фразу октавами в медленном темпе с атаки («деташе»);
– в медленном темпе сыграть выбранную мелодическую фразу приемом «деташе», повторяя несколько раз до тех пор, пока мышцы амбушюра не начнут рефлекторно реагировать на звуковысотную интонацию;
– сыграть этот фрагмент в медленном темпе, добавляя штрихи исполнителя.

Репетировать надо в нюансе близком к «форте».

Результат занятий обычно становится заметным после недели работы в рамках данной системы.

Атака звука в **нижнем регистре** более плотная, но осуществляется она не кончиком языка, а его областью на 10–15 мм ближе к середине. Приведем еще один пример из того же сборника. В исполнении Криса Поттера звучит фрагмент композиции Дж. Керна (J.Kern) “All The Things You Are” (восемь тактов, отмеченные двойными тактовыми линиями), в котором видны резкие интервальные акцентированные скачки из верхнего регистра в нижний (см. рис. 13).

Наиболее часто возникающая проблема – это исполнение скачкообразных интервалов, когда осуществляется резкий переход из верхнего регистра в нижний и

наоборот. При правильной постановке амбушюра исполнение мелодии в низком регистре не вызывает трудностей. Добиться чистого, без срывов и невнятных, неоформленных звуков («хрящей») исполнения этих скачков можно, следуя таким советам:

– на нюансе «форте», в медленном темпе целыми нотами с атаки («деташе»), не прерывая звучания, добиваться плавных, без пауз, переходов между нотами (вспомните правило «скачка»: при скачке между нотами вниз слушается до конца звучания верхняя нота, при скачке между нотами вверх – нижняя нота);

– играть эти «скачки» четвертями по четыре звука на ноту, слушая при этом атаку, которая должна быть безукоризненно точной и динамически одинаковой, как в верхнем, так и в нижнем регистрах.

Рис. 13

Изучение трактовки изложения тематического материала. Важным моментом исполнительского мастерства является трактовка музыкантом тематического материала, на основе которого впоследствии базируется его импровизация. Однако для того, чтобы работать с такими материалами, как пособие Дж. Аберсольда [12], которые являются основными при индивидуальных занятиях студентов над собственными импровизационными соло, студент должен уметь трактовать мелодический материал темы.

Как правило, каждый музыкант трактует мелодию по-своему: оставаясь узнаваемой, она может меняться в гармонии, ритме, темпе. При этом большинство музыкальных сборников составляются с учетом преобладающего стиля произведений, включают только тему и гармонию, написанную самим композитором, и издаются самими музыкантами, а также профессиональными издательствами.

Так, композиция Дж. ван Хьюзена «Это могло случиться с тобой», помещенная в сборнике джазовых стандартов для импровизаций “The Real Book – Volume II” [13], включает в себя джазовые темы и стандарты без аккомпанемента с указанием гармонических схем, в пособие под названием “Latin Real Book” входят произведения стиля “Latin jazz”, а в книге “Pop Music Real Book” собраны самые популярные мелодии со всего мира.

Возьмем в качестве примера фрагмент вышеупомянутой пьесы Дж. ван Хьюзена. В оригинале, часть «А1» (первые 16 тактов), она представлена следующим образом (см. рис. 14).

Рис. 14

В основе лежит незатейливая мелодия, без синкоп, в небольшом, легко исполняемом диапазоне. Саксофонист-тенорист Крис Поттер трактует ее в своём исполнении иным образом (рис. 15):

Рис. 15

В приведенном выше примере из сборника Э. Бенета [14] мы видим явное изменение ритмической структуры мелодии: синкопированное развитие мелодики, смещение акцентов, опережение и запаздывание устоев песенного материала, импровизационные доигрывания гармонических периодов, изменение структуры гармонической вертикали для более удобного последующего построения импровизационного соло.

Как правило, песенная мелодия не исполняется в оригинальном варианте «от автора», но тема (мелодия) должна быть узнаваема. Иногда в джазовой практике тема может не исполняться в начале или в конце, но тогда, как правило, в импровизационных соло исполнители цитируют фрагменты тематического материала.

Обычно все мелодические построения изменений авторской темы основаны на направляющих тонах (guide tones), которые базируются на III и VII ступенях аккордов и построены на правилах восходящих и нисходящих мелодических линий.

Изменения в ритмической структуре основной мелодии авторской темы – индивидуальная особенность каждого исполнителя, в которой прослеживаются его стилевые предпочтения и художественный вкус.

Вычленение и секвенцирование мелодических построений (фраз) из предлагаемого для изучения импровизационного материала. Наиболее выразительные музыкальные фразы на стандартные, часто встречающиеся в джазовых импровизациях гармонические обороты вычленяются студентом из изучаемого материала при помощи преподавателя. Эти мелодические фразы выписываются в отдельную тетрадь, чтобы в дальнейшем на занятиях по специальному инструменту использовать их для накопления импровизационно-мелодического лексикона. Выучивать их надо по определённой системе, которая подробно изложена в одном из учебно-методических пособий автора [15].

Таким образом, разработанная модель развития техники исполнения джазового репертуара в классе специального саксофона представляет собой методические рекомендации, позволяющие не допустить или устранить проблему разных прочтений джазовых произведений в процессе исполнения их на саксофоне, способствует вырабатыванию собственного стиля бакалавром-саксофонистом в исполнении джазовых произведений в рамках истинных традиций жанра; предполагает экстраполяцию своих компонентов на обучающихся других уровней подготовки (магистратура, ассистентура-стажировка), а также представляет собой информативный образовательный ресурс, полезный для любого музыканта-саксофониста, желающего вывести технику игры на саксофоне на более совершенный уровень джазовой культуры.

Ссылки на источники

1. Ильмер Ж. А. Хрестоматия джазовых стандартов и авторских композиций для саксофона в сопровождении ритм-секции: учеб.-метод. пособие. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2015.
2. Ильмер Ж. А. Джазовая импровизация в классе специального саксофона: учеб.-метод. пособие. – М.: РАМ имени Гнесиных, 2015.
3. Осейчук А. В. Школа джазовой импровизации для саксофона: учеб. пособие: в 2 ч. – М.: Издатель Михаил Диков, 2002.
4. Aebersold J. How to Play Jazz & Improvise [Play-A-Long Book & Recording Set for All Instruments]; 6th Revised edition, 2000.
5. Bergonzi J. Developing A Jazz Language (Inside Improvisation series, Vol. 6). Advance Music, U.S.A., 2003.
6. Bennett E. Chris Potter Plays Acapella Solo Standarts, Eli Bennett Publishing, U.S.A., 2012.
7. Christiansen C., Danielsson T. Essential Jazz Lines In the Style of Cannonball Adderley. Mel Bay Publications, U.S.A., 2002.
8. Van Heusen J. The Real Book – Volume II: C edition (Fake Book). Hal Leonard Corporation, USA, 2005.
9. Bergonzi J. Op. cit.
10. Christiansen C., Danielsson T. Op. cit.
11. Bennett E. Op. cit.
12. Aebersold J. Op. cit.
13. Van Heusen J. Op. cit.
14. Bennett E. Op. cit.
15. Ильмер Ж. А. Указ. соч.

Zhanna Ilmer,
Professor of Instrumental Jazz Department, the Gnesins Russian Academy of Music, Moscow
ilmer.z@mail.ru

A model of developing jazz repertory performing technique at specialized classes in saxophone

Abstract. The paper focuses on a model of developing jazz repertory technique on specialized saxophone classes at the higher education institutions. The author analyzes Russian and foreign jazz study guides concerning text interpretation; discusses theoretical questions on jazz compositions' rendition; provides recommendations on performing compositions close to their originals.

Keywords: model, jazz, saxophone, performance technique, improvisation, interpretation, vibrato, articulation, attack, timbre.

References

1. Il'mer, Zh. A. (2015) *Hrestomatija dzhazovyh standartov i avtorskih kompozicij dlja saksofona v sopровozhdenii ritm-sekcii: ucheb.-metod. posobie*, PROBEL-2000, Moscow (in Russian).
2. Il'mer, Zh. A. (2015) *Dzhazovaja improvizacija v klasse special'nogo saksofona: ucheb.-metod. posobie*, RAM imeni Gnesinyh, Moscow (in Russian).
3. Osejchuk, A. V. (2002) *Shkola dzhazovoj improvizacii dlja saksofona: ucheb. posobie: v 2 ch.,* Izdatel' Mihail Dikov, Moscow (in Russian).
4. Aebersold, J. (2000) *How to Play Jazz & Improvise* [Play-A-Long Book & Recording Set for All Instruments]; 6th Revised edition (in English).
5. Bergonzi, J. (2003) *Developing A Jazz Language* (Inside Improvisation series, Vol. 6). Advance Music, U.S.A. (in English).
6. Bennett, E. (2012) *Chris Potter Plays Acapella Solo Standarts*, Eli Bennett Publishing, U.S.A. (in English).
7. Christiansen, C. & Danielsson, T. (2002) *Essential Jazz Lines In the Style of Cannonball Adderley*. Mel Bay Publi-cations, U.S.A. (in English).
8. Van Heusen, J. (2005) *The Real Book – Volume II*: C edition (Fake Book). Hal Leonard Corporation, USA (in English).
9. Bergonzi, J. (2003) Op. cit.
10. Christiansen, C. & Danielsson, T. (2002) Op. cit.
11. Bennett, E. (2012) Op. cit.
12. Aebersold, J. (2000) Op. cit.
13. Van Heusen, J. (2005) Op. cit.
14. Bennett, E. (2012) Op. cit.
15. Il'mer, Zh. A. (2015) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:
Сорокопуд Ю. В., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X 09
www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	21.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	22.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	22.09.15	Опубликована *Published*	24.09.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Ильмер Ж. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Макухин П. Г. Вопрос о причинах резонанса, вызываемого антропным космологическим принципом, в свете «страха Паскаля» как феномена новоевропейской культуры // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15331. – 0,8 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15331.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15331 **УДК 113/119**

Макухин Пётр Геннадьевич,
кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВПО «Омский государственный технический университет», г. Омск
petr_makuhin@mail.ru

Причины резонанса, вызываемого антропным космологическим принципом, в свете «страха Паскаля» как феномена новоевропейской культуры

Аннотация. *Дискуссии по поводу антропного принципа – одного из базовых утверждений современной космологии, – аккумулирующие в себе философско-мировоззренческие идеи по проблеме «человек – Мир» и поэтому порождающие чрезвычайно широкий спектр позиций, в статье осмысляются в следующем ключе. Вызванный во второй половине XX в. этим принципом огромный резонанс отчасти объясняется тем, что вхождение антропного принципа в современное естествознание изменило научную картину мира, и в первую очередь те представления, которые были основаниями «страха Паскаля», то есть «страха-тоски», метафизического ужаса, порождённого (сформированным классической наукой) образом Вселенной как «разверзшейся бездны», несоизмеримой с человеком в своей невообразимой бесконечности и «равнодушности», близкой к «Ничто» (что заставило человека ощущать себя «бездомным» и «одиноким», «поглощённой» пространством «исчезающей точкой»).*
Ключевые слова: *антропный принцип и его философско-мировоззренческие корни, метафизический страх («ужас-тоска»), Вселенная, космология, классическая и неклассическая наука, философия.*
Раздел*: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.*

Представляются заслуживающими особо пристального внимания *причины вызываемого антропным космологическим принципом огромного резонанса*, который в последние десятилетия выливается в необычайно острые дискуссии на страницах философской, научной (а также паранаучной и теологической) литературы. При этом *спектр позиций в этих диспутах чрезвычайно широк*: от высоких оценок научной значимости указанного принципа до сомнений в том, можно ли его рассматривать как принцип собственно научный. (Так, например, если В. Э. Войцехович рассматривает антропный принцип в качестве интегрирующего ядра постнеклассической науки, стремясь к объединению его интерпретаций, существующих в космологии, синергетике и виртуалистике [1], то, например, А. Н. Павленко, напротив, называет этот принцип «тривиальным фактом», который не мог не быть известен уже учёным Нового времени [2]). Чтобы не потерять «нить Ариадны» в «лабиринте» этих острых дискуссий, начнём ab ovo. Из отечественных учёных, ставших пионерами в изучении природных закономерностей, впоследствии зафиксированных в понятии «антропный принцип», в первую очередь отметим следующих: А. Л. Зельманов, Г. М. Идлис, И. Л. Розенталь, Л. Б. Окунь, А. А. Любищев, В. А. Амбарцумян, И. С. Шкловский. Соответственно, из зарубежных естествоиспытателей назовём А. Уоллеса, Б. Картера, Ф. Типлера, Дж. Уилера, О. Хекмана, Ф. Хойла, П. Девиса, Р. Бройера, Р. Барроу, С. Хокинга. Обратившись к наиболее общей формулировке рассматриваемого принципа (из фундаментальной Новой философской энциклопедии, 2010 г.), видим, что он трактуется как фиксация связи «между крупномасштабными свойствами нашей Вселенной (Метагалактики) и существованием в ней человека, наблюдателя» [3]. Эта связь вытекает из

того, что наблюдаемые свойства Вселенной жестко связаны с численными значениями ряда фундаментальных физических констант. Если бы значения последних были иными, то «было бы невозможным существование во Вселенной ни атомов, ни звезд, ни галактик, ни возникновения условий, которые сделали возможным появление человека, наблюдателя» [4]. С целью конкретизации вопроса об этих фундаментальных константах приведем следующие рассуждения С. Хокинга, одного из ведущих физиков-теоретиков современности. «Вопрос о единственности начальных условий тесно связан с вопросом о неопределенности локальных физических законов» [5], в результате чего «создается впечатление, что ни начальные условия, ни значения параметров в теории отнюдь не произвольны, а как-то очень тщательно подобраны» [6]. В частности, если бы «разница в массах протона и нейтрона не была около двух электронных масс, не получилось бы около пары сотен стабильных ядер, которые формируют элементы и являются основой химии и биологии» [7]. Схожим образом иная (нежели существующая) гравитационная масса протона привела бы к невозможности существования звезд, а иное начальное расширение Вселенной привело бы к тому, что «Вселенная либо сколлапсировала раньше, чем эти звезды успели проэволюционировать, либо расширилась столь быстро, что гравитационная конденсация никогда не привела бы к образованию звезд» [8]. Соответственно, делает вывод С. Хокинг, некоторые современные авторы пошли «настолько далеко, что эти ограничения на начальные условия и параметры возвели в статус принципа – антропологического принципа (Anthropic Principle), который может быть сформулирован так: “Вещи таковы, как они есть, потому что мы существуем”» [9].

В общем виде причины упомянутого огромного резонанса, вызываемого антропным принципом, свяжем с тем, что он – *возникший на пересечении естествознания и ряда социокультурных, интеллектуальных традиций, сложившихся уже в древности – своими корнями выходит в философско-мировоззренческую сферу*. Хотя, отметим, существует иная позиция, ограничивающая историю антропного принципа рамками естествознания или даже только не- и постнеклассического его этапов. В. В. Казютинский пишет об этой позиции в следующих словах: «Эвристическую роль антропного принципа иногда рассматривают, подчеркивая лишь его физическое содержание и лишая каких-либо социокультурных измерений. Вселенная, с этой точки зрения, – обычный релятивистский объект, при изучении которого антропные аргументы выглядят в значительной степени метафизически» [10]. Соответственно, в нашей статье будет обосновываться тезис о том, что *рассмотрение физического содержания антропных аргументов в отрыве от их социокультурного измерения следует оценивать как неэвристичное, не способствующее глубокому пониманию этой проблематики*. Начиная таковое обоснование, рассмотрим комментарий к (ранее кратко приведённым) рассуждениям С. Хокинга, принадлежащий другому ведущему философствующему учёному, И. Р. Пригожину. Он так характеризует формирующийся во второй половине XX в. взгляд на физическую реальность: с классической точки зрения она была автоматом, но «трудно поверить, однако, что мы находимся внутри автомата» [11], поэтому «единственный возможный выход из создавшегося затруднительного положения – обращение к дуализму» [12]. Последний, по мысли И. Р. Пригожина, очевиден в «Краткой истории времени» С. Хокинга: «С одной стороны, геометрическое представление о Вселенной, с другой – “антропный принцип”» [13]. При этом следующие его слова для нас особенно важны, поскольку показывают парадоксальность последнего: «Тщетно вы станете искать аргументы, объясняющие возникновение антропного принципа, тем не менее утверждается, что он необходим

для объяснения существования разумной жизни» [14]. Т. е., как мы видим, «утверждение необходимости» рассматриваемого нами принципа И. Р. Пригожин *связывает не с исчерпывающими научными аргументами, а с убежденностью в том, что «трудно поверить, что мы находимся внутри автомата»*. Схожую мысль обнаруживаем и у А. Н. Павленко, одного из ведущих отечественных исследователей рассматриваемой проблематики. Как упоминалось в начале статьи, он считает физические закономерности, фиксируемые понятием антропного принципа, *заурядными*: «Тривиальный факт – совпадение характеристик наблюдателя и Вселенной – становится чуть ли не одним из основных фактов современной науки и кладётся в фундамент так называемого Антропного принципа» [15]. Не соглашаясь с ним в отношении того, что указанные физические закономерности не могли быть неизвестны ещё Г. Галилею, И. Ньютону, И. Кеплеру, тем не менее *признаем важным предлагаемый им ответ* на вопрос: «Почему же антропный принцип оказывается востребован именно во второй половине 20-го столетия?» [16] А именно – то, что *в качестве «неожиданного вывода» из анализа философско-научной мысли Ренессанса он выдвигает следующий тезис*: «Возрождение, именно так, как оно замысливалось в Theologia Platonica, – как возрождение платоновской античности – не состоялось» [17]. (Речь идёт о произведении крупнейшего представителя итальянского платонизма эпохи Возрождения М. Фичино (1433–1499), в работах которого «неоплатоновская метафизика и теология Августина дополнялись многими новыми, оригинальными идеями» [18].) Вместо указанного возрождения платоновского понимания Космоса, продолжает А. Н. Павленко, «получилось нечто совершенно иное, а в целом, как это видно из обсуждаемого вопроса, – прямо противоположное античности» [19], а точнее, «была осуществлена десакрализация природы вплоть до “только естественных вещей”; позднее эта судьба постигла и самого человека. Это как раз то состояние, в котором человек вступал в новое время» [20]. И наконец, приведём *ту мысль А. Н. Павленко, которая связывает вышеприведённые его рассуждения с рассматриваемой нами проблемой*: «Антропный космологический принцип явился естественным наполнителем той пустоты, которая возникла в мировоззренческом фоне науки после ее секуляризации» (цит. по [21]). *Солидаризуясь с этим выводом, усилим его – увеличивая тем самым значимость изучения социально-культурного контекста различных формулировок антропного принципа*. Для этого приведём следующую мысль одного из ведущих советских и российских философов и культурологов, А. П. Огурцова (из фундаментального трёхтомника «Философия науки: двадцатый век: концепции и проблемы» 2011 г., подводящего определенный итог его исследованиям): «Эволюционный подход в современной космологии в отличие от “устрашающей” космологии классической физики вынужден был ввести так называемый “антропный принцип” (Г. М. Идлис, Б. Картер, Р. Дикке и др.)» [22]. Ключевая характеристика космологии Нового времени здесь – «*устрашающая*», что в первую очередь можно проиллюстрировать *культурным феноменом, который рядом авторов лаконично называется «страхом Паскаля»*. Но прежде чем рассматривать специфику последнего, приведём ряд дополняющих друг друга определений страха как такового, присутствующих в философской литературе. «Для обозначения этого феномена используются этимологически родственные термины – нем. Angst, англ. anguish, франц. angoisse. Все они происходят от лат. прилагательного angustus – узкий, сжатый, стесненный, в свою очередь, производного от глагола angere – теснить, душить» [23]; «тягостное, мучительное душевное состояние, вызываемое грозящей человеку опасностью и чувством собственного бессилия перед ней» [24]; «отрицат[ельная] эмоция, возникающая в результате реальной или воображаемой опасности, угрожающей жизни организма, личности, защищаемым ею ценностям (идеалам,

целям, принципам и т. п.)» [25]; «аффективное состояние человеческой души, которое переживается как страдание и выражается в ощущении неудовольствия» [26]. Чтобы понять, выразителем какой именно разновидности так понимаемого страха стал Блез Паскаль (1623–1662), *кратко проанализируем соответствующие идеи этого великого французского философа, ученого* (математика, механика, физика), *писателя-моралиста, теолога, создателя «философии сердца» и оригинального варианта философской антропологии.* Рассмотрение последней начнём со следующей максимы, которая в литературе характеризуется как «одно из самых знаменитых изречений Паскаля, в концентрированном виде выражающее его понимание человеческой природы» [27]: «Человек – всего лишь тростник, слабейшее из творений природы, но он – тростник мыслящий» [28]. Это поясняется им следующим образом: «величие человека – в его способности мыслить» [29], или и хотя, с одной стороны, «чтобы его (человека. – *М. П.*) уничтожить… достаточно дуновения ветра» [30], с другой стороны, «даже его уничтожит Вселенная, человек все равно возвышеннее, чем она, ибо сознает, что расстается с жизнью и что слабее Вселенной, а она ничего не сознает» [31]. Эта же способность «ответственна» и за отрицательные эмоциональные состояния: «Несчастным может быть только существо сознательное. Разрушенный дом не может быть несчастным» [32]. Это приводит к парадоксам наподобие: «Человек велик, сознавая свое жалкое состояние. Дерево не сознает себя жалким. Следовательно, бедствовать – значит сознавать свое бедственное положение; но это сознание – признак величия» [33], соответственно, «вся бедственность, все эти несчастья человека доказывают его величие» [34]. Но у читателя может возникнуть вопрос: как же всё это связано с поднятой в начале статьи проблемой? Иначе говоря, *на основании чего же правомочно говорить о «страхе Паскаля» как явлении новоевропейской культуры?!* Рассматривать это начнём со следующих знаменательных слов: «Мыслящий тростник. – Наше достоинство – не в овладении пространством, а в умении разумно мыслить… *с помощью пространства Вселенная охватывает и поглощает меня*, а вот с помощью мысли я охватываю Вселенную (курсив здесь и далее наш. – *М. П.*)» [35]. (Этот вариант перевода Э. Линецкой можно дополнить переводом О. Хомы: «Мыслящий тростник. – Не в пространстве, занимаемым мной, должен я полагать свое достоинство, а в направлении моей мысли. Я не сделаюсь богаче через обладание пространствами земли. *В отношении пространства вселенная обнимает и поглощает меня, как точку*; мыслью же своей я обнимаю ее» [36]). От этой идеи «поглощённости человека пространством Вселенной», превращающей его в «точку», *перейдём* к *главной в контексте нашей проблемы мысли Б. Паскаля*: «*Меня ужасает вечное безмолвие этих пространств*» [37]. Для её пояснения приведём следующие его рассуждения: «*Пусть человек рассмотрит природу в целом*, во всем ее возвышенном величии; пусть перенесёт свой взор с… окружающих его предметов к тому блестящему светилу… Земля покажется ему точкой в сравнении с необъятным кругом, описываемым этим светилом (как указывается в примечании, французский мыслитель “приспособляется к прежнему воззрению, по которому солнце и звезды обращаются вокруг земли”. – *М. П.*); пусть он подивится тому, что этот необъятный круг, в свою очередь, не больше как очень мелкая точка в сравнении с путём, который описывают в небесном пространстве звезды» [38]. И – продолжает этот мысленный эксперимент французский философ и математик – будем увеличивать масштаб до той степени, *пока перед нами не «разверзнется» «бездна», т. е. невообразимая, непостижимая бесконечность*: «Когда взор… остановится на этой грани, пусть воображение уходит дальше: скорее утомится оно, чем истощится природа в снабжении его все новой пищей. Весь этот видимый мир есть лишь незаметная черта в обширном лоне природы.

Никакая мысль не обнимает ее. Сколько бы мы ни тщеславились нашим проникновением за пределы мыслимых пространств, мы воспроизведем лишь атомы в сравнении с действительным бытием. Эта бесконечная сфера, центр которой везде, а окружность нигде» [39]. Этим и объясняется *ощущение «потерянности» между двумя безднами и, более того, «поглощённости» ими*: «Он (человек. – *М. П.*) должен потеряться в этих чудесах, столь же изумительных по своей малости, сколь другие по их громадности» [40], от которых «как не прийти в изумление». Но для нас особенно важна *связь последней эмоции со страхом*: «Кто посмотрит на себя с этой точки зрения (т. е. с точки зрения того, что человека “распят” между двумя бесконечностями. – *М. П.*), *испугается за самого себя*. Видя себя в природе *помещенным как бы между двумя безднами*, *бесконечностью и ничтожеством*, он содрогнется при виде этих чудес» [41]. (Этот драматизм бытия человека в ещё большей степени передаётся другим вариантом перевода: «Кто вдумается в это, тот *содрогнется*; представив себе, что материальная оболочка, в которую его заключила природа, *удерживается на грани двух бездн* – бездны бесконечности и бездны небытия, он преисполнится трепета перед подобным чудом» [42]). Отсюда «формулой», лаконично выражающей место человека в природе, можно назвать следующие слова Б. Паскаля: «*Ничто в сравнении с бесконечным, все в сравнении с ничтожеством, середина между ничем и всем*» [43]. Но в контексте страха для нас особенно важен следующий момент: от человека «бесспорно скрыты в непроницаемой тайне» и «ничтожество, из которого извлечен, и бесконечность, которая его поглощает» [44]. Последняя мысль вновь возвращает нас к идее «страха Паскаля»; *всё рассмотренное даёт основание согласиться со следующими оценками таких видных отечественных философов, как П. С. Гуревич и А. В. Ахутин*. Первый из них, знаменательно называя одну из глав своей (подытоживающей многолетние антропологические исследования) монографии «Философия человека» (1999–2001) именно «Мыслящий тростник», так рассуждает о *формировании в творчестве автора этой метафоры трагического отношения к бытию*. Если в античности и средневековье Земля казалась «беспредельно великой» по сравнению с «небесными сферами» (и всё равно проблема «быстротечности земной жизни» была острой!), то в Новое время «возникает сознание ничтожности этой жизни в холодном и бесстрастном космосе» [45]. Т. е., используя паскалевские идеи, можно сказать, что *человеческая жизнь «теряется», «превращается в точку» как в пространстве, так и во времени*. Последнее хорошо выражают следующие слова П. С. Гуревича (из другой работы): «Человек Паскаля видит страшные пространства Вселенной, которые охватывают его со всех сторон. Он ощущает себя *связанным в одном из уголков неизмеримой бесконечности, воспринимает себя как тень*, которая длится одно мгновение и никогда не возвращается» [46]. Соответственно, рассуждает отечественный мыслитель, «осознание того факта, что Вселенная не знает ни центра, ни вечных очертаний, безразлична к благополучию и счастью человека, естественно, породило трагическое мироощущение» [47]. Иными словами, «беспредельность надвинулась на человека со всех сторон, и он оказался в мире, реальность которого не позволяет видеть в нем прежний дом» [48]. Выразителем этого и стал французский философ и учёный: «В философии Паскаля обретает самообладание личность, которая стала бездомной посреди бесконечности» [49]. Отсюда представляется закономерным и «даже неизбежным» – в чём можно согласиться с П. С. Гуревичем, – что «*первая реакция на эту новую концепцию мира могла быть только отрицательной: сомнение и страх*» [50], причём от этих эмоций не были свободны «даже величайшие мыслители», в том числе – добавим – и некоторые представители естествознания. А. В. Ахутин схожим образом утверждает: «Не декартовское сомнение, а *именно паскалевский ужас и*

удивление лежат в начале новой эпохи» [51], причём предпосылкой нового отношения мышления к бытию он называет «странную позицию» человека, который не мог найти себе места в мире – *мире «немыслимом, неведомом, несоизмеримом, чудовищном*, который надо начинать познавать, неведомо как и на каких основаниях» [52]. Соответственно, одним из следствий начатого Б. Паскалем анализа проблемы несоизмеримости природы и человека А. В. Ахутин называет формирование нового образа мира: «"ужас" Б. Паскаля перед несоизмеримой с человеком вселенной, но также и восторг "героического исступления" Дж. Бруно более, чем все математические доказательства и физические эксперименты, свидетельствуют о неожиданной реальности новооткрывшегося мира» [53]. (В этой фразе также важным представляется указание А. В. Ахутина *на «героический энтузиазм» как на оборотную сторону этого тягостного страха.*) Перед тем как обобщить всё вышерассмотренное, отметим, что П. С. Гуревич и А. В. Ахутин не одиноки в своих оценках паскалевского наследия. Например, видный специалист в области философских проблем космологии Л. А. Максименко рассуждает: «Если бесконечное тяготило даже Дж. Бруно, то, что же до следовавших во многом античным традициям корифеев новой науки? *Страшила "бездушная", пустая бесконечность.* Совершенно ясным предстаёт такое беспокойство, если его осмыслить в контексте темы "дома". Страх бесконечности – это страх стать бездомным (= безродным) и одиноким, *страх, который очень отчётливо выразил в своих размышлениях Б. Паскаль*» [54]. А. Н. Павленко, к идеям которого мы уже неоднократно обращались, схожим образом пишет: «Греческая модель замкнутого видимого мира, в которой человеку в те далекие времена давалось превосходное чувство защищенности, вызывала непосредственное переживание счастья… *Эта защищенность в эпоху Ренессанса разрушается, оставляя человека в пустой паскалевой бездне*» (цит. по [55]).

Всё рассмотренное *позволяет характеризовать «страх Паскаля»* (речь идёт, повторим, о важном явлении новоевропейской культуры) *как страх «метафизический»*. В отличие от «психологической» разновидности страха, вызванной представляющими реальную угрозу внешними обстоятельствами, метафизический страх – предмет которого «не может быть ясно определен, так как не имеет внешнего источника и вызывается внутренними причинами» [56] – *родственен страху религиозному, мистическому* [57]. Встречающееся в литературе признание того, что «в философию тему С[траха] ввел в XIX в. Кьеркегор ("Понятие страха")» [58] нам представляется необходимым конкретизировать применительно именно к страху «метафизическому». Т. е. датский предтеча экзистенциализма в указанной работе *впервые и различил Furcht – эмпирический «страх-боязнь», вызываемый внешними, рационально осознаваемыми причинами, и Angst – «страх-тоску»*, «неопределённый, безотчетный… метафизич[еский] С[трах], неизвестный животным, предметом к-рого является ничто и к-рый обусловлен тем, что человек конечен и знает об этом» [59]. Для пояснения этого приведём следующие показательные мысли самого С. Кьеркегора из «Понятия страха»: он пишет, что существует «нечто иное, что, однако же, не является ни миром, ни борьбой; ибо тут ведь нет ничего, с чем можно было бы бороться. *Но что же это тогда? Ничто.* Но какое же воздействие имеет Ничто? *Оно порождает страх*» [60]. Давая «диалектическое определение» последнего, он пишет: «Страх – это симпатическая антипатия и антипатическая симпатия» [61], что в «Дневнике» поясняет таким образом: «Природу первородного греха часто объясняли, и все же при этом недоставало главной категории – то есть страха (Angest); а между тем он – самое существенное определение. Страх – это желание того, чего страшатся, это симпатическая антипатия; страх – это чуждая сила, которая захватывает индивида, и все же он не может освободиться от нее, – да и не хочет, ибо человек страшится, но страшится он того,

что желает» [62]. *Тема такого «страха-тоски» стала одной из центральных для экзистенциализма*, в связи с чем уместно привести слова В. Д. Алташиной о том, что если с точки зрения математической науки в первую очередь важно открытие Б. Паскалем принципа «математического ожидания», для филологической важны его «Мысли» как яркий образец афористической литературы XVII в., то «для философов особое значение имеют его рассуждения о двух бесконечностях и ужасающем безмолвии Вселенной, что даёт основания *видеть в нём одного из предшественников экзистенциализма*» [63]. Среди представителей последнего в этом аспекте в первую очередь выделим М. Хайдеггера. Как в связи с этим пишет Л. В. Чеснокова, «тема страха (именно в вышерассмотренном аспекте. – *М. П.*) является “культовой” для европейской культуры и основополагающей для немецкой культуры. Angst (метафизический страх) – центральный концепт немецкой лингвокультуры, содержание которого сформулировано носителями языка и отражает специфику немецкой картины мира» [64]. Но мы вернёмся к такой разновидности метафизического страха, как «страх Паскаля» (в этом случае *в роли «порождающего ужас Ничто» выступают бесконечные, несоизмеримые с человеком глубины космоса*, который в Новое время перестал быть «Космосом» в античном смысле). Этот «метафизический ужас-тоска» как феномен новоевропейской культуры появился в первую очередь как реакция на формирующуюся механистическую картину мира, хотя, безусловно, *эта разновидность «страха перед Ничто» неразрывно связана с другими, возникшими ещё в Средневековье*. В связи с этим уместно привести лаконичные слова одного из глубочайших современных российских социальных мыслителей, науковеда С. Г. Кара-Мурзы: «Можно сказать, что *современный Запад возник, идя от волны к волне массового религиозного (… “экзистенциального” …) страха*, который охватывал одновременно миллионы людей в Западной Европе» [65]. Соответственно, «следующую мощную струю страха добавила Научная революция, разрушившая упорядоченный Космос и сбросившая человека с вершины мироздания. *Первой реакцией на образ мира, данный Коперником, был страх*» [66]. Но для нас важно, что этот «*страх Паскаля» сохранялся в западноевропейской культуре и в XX в., несмотря на радикальную трансформацию породившей его научной картины мира*. Показательной иллюстрацией этому могут служить слова соотечественника Б. Паскаля, видного учёного (биохимика, микробиолога и генетика, Нобелевского лауреата, 1965 г.) Ж. Моно из работы 1972 г. «Случайность и необходимость»: «Человек должен, наконец, пробудиться от тысячелетнего сна, и пробудившись, он окажется в полном одиночестве, в абсолютной изоляции. Лишь тогда он, наконец, *осознает, что, подобно цыгану, живет на краю чуждого ему мира. Мира, глухого к его музыке, безразличного к его чаяниям*, равно как и к его страданиям или преступлениям» (цит. по [67]). Другими словами, «древний союз [человека и природы] разрушен. Человек наконец *сознает свое одиночество в равнодушной бескрайности Вселенной*, из которой он возник по воле случая» (цит. по [68]). Для нашей темы исключительно важен комментарий И. Р. Пригожина и И. Стенгерс к этим рассуждениям Ж. Моно: указывая, что последние пронизаны *тем же «ощущением отчуждения», что и соответствующие мысли Б. Паскаля*, авторы работы «Порядок из хаоса: *Новый диалог человека с природой*» восклицают: «Парадокс! Блестящий успех молекулярной биологии – расшифровка генетического кода, в которой Моно принимал самое деятельное участие, – завершается на трагической ноте. Именно это блестящее достижение человеческого разума, говорит нам Моно, превращает нас в безродных бродяг, кочующих по окраинам Вселенной. Как это объяснить? *Разве наука не средство связи, не диалог человека с природой*?» [69]. Соответственно – указывают И. Р. Пригожин и И. Стенгерс – наука, порождающая «разрыв», «пролегающий» между

человеком и природой, приводит к тому, что Р. Ленобль (ещё один соотечественник Б. Паскаля, кстати сказать, автор важной в контексте поднятой нами проблемы работы «Очерк истории идеи природы») называл «*беспокойством современных людей»*. Это «беспокойство» может быть понято как одна из модификаций «страха Паскаля»; в качестве другой модификации можно назвать ту *«легкую депрессию»*, в состоянии которой Э. Уилсон (энтомолог, крупный специалист по коллективным насекомым) – по собственному его признанию корреспонденту “Scientific American” Д. Хоргану – заканчивал свою «Социобиологию» [70] (он, кстати сказать, стал одним из основателей одноимённой науки). Вскрывая причины этой «депрессии», Д. Хорган приводит следующие слова Э. Уилсона: в целях «бесконечного поддержания» жизни необходимо стремиться к «полному познанию (жизни. – *М. П.*), на уровне нейтронов и генов», но, «когда мы продвинемся до того, чтобы объяснить себя этими терминами… принять результат будет довольно сложно» [71], поскольку «снизится наше преувеличенное представление о самих себе» [72]. Причины этого становятся понятными в свете следующих слов А. Камю, которыми Э. Уилсон завершает «Социобиологию»: «*Во Вселенной, лишенной иллюзий и света, человек чувствует себя чужим, пришельцем*. И это неизлечимо, так как он *лишен воспоминаний о потерянном доме* или надежды на землю обетованную» [73]. Примеры можно было бы приводить и ещё, но и рассмотренных достаточно для того, чтобы увидеть, *что вызванный во второй половине XX в. антропным космологическим принципом огромный резонанс отчасти вызван тем, что вхождение этого принципа в современное естествознание изменило научную картину мира, и в первую очередь те представления, которые и были основаниями «страха Паскаля»*. (Приведём слова П. С. Гуревича, ёмко обобщающие последние: «Претензия человека на то, чтобы быть центром вселенной, потеряла основания. Человек оказался в бесконечном пространстве, в котором его бытие предстает одинокой и исчезающе малой точкой. Он окружен немой вселенной, миром, который безмолвно безразличен» [74].) Возвращаясь к рассмотренным в статье мыслителям, можно сказать, что трансформируются те идеи, которые давали А. П. Огурцову основания *назвать космологию классической физики «устрашающей»*; заполняется та *«пустота»*, которая, по словам А. Н. Павленко, возникла «в мировоззренческом фоне науки после ее секуляризации»; исчезает ощущение того, что, как писал И. Р. Пригожин, «*мы находимся внутри автомата»*. Другими словами, если сам Б. Паскаль в отношении бесконечной, несоизмеримой с человеком Вселенной писал: «Не обратив внимание на эту беспредельность, люди дерзнули исследовать природу, *как будто имея некоторую соразмерность с ней*» [75] (что он оценивает следующим образом: «самоуверенность столь же бесконечная, как и самый предмет исследования» [76]), *то ряд вариантов антропного принципа, напротив, утверждает как раз «некоторую соразмерность» человека и Вселенной*. Особенно это показательно в случае формулировок рассматриваемого принципа, близких к следующей: «Одно из базовых утверждений современной космологии, согласно которому имеет место *удивительная приспособленность Вселенной к существованию в ней человека*. Эта приспособленность выражается в наличии очень тонкой подгонки фундаментальных физических констант» [77]. Но, с другой стороны, именно такие формулировки антропного принципа – *зачастую приводящие к телеологическим или/и теологическим интерпретациям* (что подробнее рассмотрено нами в [78]) – заставляют вспомнить следующие слова соотечественника Б. Паскаля, М. Монтеня. Призывая рассмотреть «человека самого по себе», этот философ, писатель и политик эпохи Ренессанса восклицает, обращаясь к человеку как таковому: «Пусть он покажет мне с помощью своего

разума, на чем покоятся те огромные преимущества над остальными созданиями, которые он приписывает себе» [79]. И далее – что особенно важно в свете рассматриваемой нами проблематики – М. Монтень вопрошает: «Кто уверил человека, *что это изумительное движение небосвода, этот вечный свет,* льющийся из величественно вращающихся над его головой светил, этот грозный ропот безбрежного моря, – *что все это сотворено и существует столько веков только для него, для его удобства и к его услугам?*» [80]. И более того, «не смешно ли, что это ничтожное и жалкое создание, которое не в силах управлять собой и предоставлено ударам всех случайностей, объявляет себя властелином и владыкой вселенной, малейшей частицы которой оно не в силах познать, не то что повелевать ею!» [81]. Всё это даёт основание согласиться со следующим комментарием Ф. А. Коган-Бернштейна: «В разрез с финалистской, телеологической концепцией Раймунда Сабундского (якобы апологии, а на деле – критике идей которого было посвящено процитированная глава “Опытов” французского мыслителя. – *М. П.*), *полагавшего, что мир создан для человека, Монтень обрушивается на этот тезис, доказывая его полнейшую несостоятельность*» [82]. Сегодня же, повторим, *именно в русле такового тезиса многими авторами интерпретируются те значения фундаментальных физических постоянных, которые и обозначаются понятием «антропный принцип»*. Это, естественно, *не может не вызывать острой критики*, что возвращает нас к тому, с чего началась статья – а именно к чрезвычайно широкому спектру позиций по поводу этого принципа в современных дискуссиях. Соответственно, завершая статью, скажем, что в рамках разрабатываемого автором – совместно с профессором В. О. Бернацким – подхода основания и природа антропного космологического принципа заложено не в Бытии, а в Действительности, что требует отдельного рассмотрения.

Ссылки на источники

1. Войцехович В. Э. Антропный принцип как интегрирующее ядро постнеклассической науки // Философия и космология. – 2010. – № 1(88). – С. 33–37.
2. Павленко А. Н. Пределы интерсубъективности (критика коммуникативной способности обоснования знания). – СПб.: Алетейя, 2012. – С. 13.
3. Казютинский В. В. Антропный принцип // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 1. – 2-е изд. – М.: Мысль, 2010. – С. 131.
4. Там же.
5. Хокинг С. Виден ли конец теоретической физики? // Природа. – 1982. – № 5. – С. 49.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Казютинский В. В. Указ. соч. – С. 132.
11. Пригожин И. Р. Постижение реальности. Выступление в Свободном университете Брюсселя // Природа. – 1998. – № 6. – С. 10.
12. Там же.
13. Там же.
14. Там же.
15. Павленко А. Н. Пределы интерсубъективности. – С. 13.
16. Там же.
17. Павленко А. Н. Антропный принцип: истоки и следствия в европейской научной рациональности // Философско-религиозные истоки науки. – М.: Мартис, 1997. – С. 209.
18. Фичино Марсилио // Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с. – URL: http://ariom.ru/wiki/MarsilioFichino.
19. Павленко А. Н. Антропный принцип: истоки и следствия … С. 209.
20. Там же.
21. Стрельник О. Н. Концепции современного естествознания. Конспект лекций. – М.: Юрайт, 2011. – 168 с. – URL: http://coollib.com/b/106137/read.
22. Огурцов А. П. Философия науки: двадцатый век: Концепции и проблемы: в 3 ч. Ч. 2: Философия науки: Наука в социокультурной системе. – СПб.: Изд. дом «Мiрь», 2011. – С. 95.

23. Страх // Современная западная философия: словарь / сост. и ред. В. С. Малахов, В. П. Филатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТОН – Остожье, – 1998. – С. 393.
24. Гайденко П. П. Страх // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3. – М.: Мысль, 2001. – С. 645.
25. Страх // Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 1 / под ред. Ф. В. Константинова. – М.: Сов. энцикл., 1960. – С. 139.
26. Севастеенко А. В. Страх // Философская энциклопедия / В. Е. Кемеров (общ. ред.). – М.: Панпринт, 1998. – 2 изд., испр. и доп. – С. 867.
27. Жирмунская Н. А. Примечания // Ф. Ларошфуко, Б. Паскаль, Ж. Лабрюйер. Суждения и афоризмы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 376.
28. Паскаль Б. Из «Мыслей» / пер. Э. Линецкой // Ф. Ларошфуко, Б. Паскаль, Ж. Лабрюйер. Суждения и афоризмы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 236.
29. Там же.
30. Там же.
31. Там же. – С. 236–237.
32. Паскаль Б. Мысли / пер. О. Хомы // Паскаль Б. Мысли. – М.: «REFL-book», 1994. – С. 76.
33. Там же.
34. Там же. – С. 77.
35. Паскаль Б. Из «Мыслей». – С. 237.
36. Паскаль Б. Мысли. – С. 77–78.
37. Там же. – С. 322.
38. Там же. – С. 63–64.
39. Там же. – С. 64.
40. Там же. – С. 65.
41. Там же.
42. Паскаль Б. Из «Мыслей». – С. 163.
43. Паскаль Б. Мысли. – С. 65.
44. Там же.
45. Гуревич П. С. Философия человека [монография]: в 2 ч. Ч. 2. – М.: ИФ РАН, 2001. – С. 24.
46. Гуревич П. С. Философская антропология: учеб. пособие. – 2 изд., стер. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2010. – С. 69.
47. Гуревич П. С. Философия человека. – С. 24.
48. Там же.
49. Там же. – С. 31.
50. Там же. – С. 33.
51. Ахутин А. В. Понятие «природа» в античности и в Новое время («фюсис» и «натура»). – М.: Наука, 1988. – С. 88.
52. Там же.
53. Ахутин А. В. Новация Коперника и коперниканская революция // Тяжба о бытии: сб. философских работ. – М.: Русское феноменологическое общество, 1996. – С. 196.
54. Максименко Л. А. Homo cosmicus: опыт антропологической космологии. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. – С. 127.
55. Стрельник О. Н. Указ. соч.
56. Гайденко П. П. Указ. соч. – С. 645.
57. Там же.
58. Страх // Современная западная философия: словарь. – С. 393.
59. Страх // Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 657.
60. Кьеркегор С. Понятие страха // Понятие страха. – М.: Академический проект, 2014. – С. 59.
61. Там же. – С. 60.
62. Примечания // С. Кьеркегор Понятие страха. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2014. – С. 202.
63. Алташина В. Д. Блез Паскаль и русская культура: от «былинки» до «травинки» // Блез Паскаль: pro et contra, антология. – СПб.: РХГА, 2013. – С. 7.
64. Чеснокова Л. В. Концепт метафизического страха (Angst) в немецкой философии // Молодой учёный. – 2012. – № 8(43). – С. 161.
65. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Изд-во: Эксмо, Алгоритм, 2005. – С. 151.
66. Там же. – С. 156.
67. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – С. 43.
68. Там же. – С. 66.
69. Там же. – С. 43.
70. Хорган Дж. Конец науки: Взгляд на ограниченность знания на закате Века Науки. – СПб.: Амфора, 2001. – 479 с.
71. Там же.
72. Там же. – С. 241.
73. Там же. – С. 240.

74. Гуревич П. С. Философская антропология. – С. 33.
75. Паскаль, Б. Мысли. – С. 65.
76. Там же. – С. 66.
77. Введение в историю и философию науки: учеб. пособие для вузов / под ред. А. А. Шестакова. – М.: ВивидАрт, 2011. – С. 420.
78. Макухин П. Г. Антропный космологический принцип в контексте трансформации методологии научных исследований // Международная конференция «Методология современной науки» (Харьков, 24 января 2015 г.). – Харьков: Научно-информационный центр «Знание», 2015. – С. 50–54.
79. Монтень М. Опыты: в 3 кн. Кн. 2. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. – С. 141.
80. Там же.
81. Там же.
82. Там же. – С. 573.

Peter Makukhin,
Candidate of Philosophy, Assistant Professor at the chair of Philosophy and Social Communication, Omsk State Technical University, Omsk
petr_makuhin@mail.ru

Resonance caused by anthropic cosmological principle in the light of the "fear of Pascal" as a phenomenon of modern European culture

Abstract. The debate on the anthropic principle is one of the basic propositions of modern cosmology – accumulating philosophical and ideological ideas on the issue of "person-world" and therefore give rise to an extremely wide range of products, in an article comprehended in the following manner. Summoned in the second half of the twentieth century. This principle a major stir in part because the entry of the anthropic principle in modern science has changed the scientific picture of the world, and especially those ideas that were the basis of "the fear of Pascal".

Keywords: anthropic principle and its philosophical and ideological roots of the metaphysical fear ("horror-longing"), the universe, cosmology, classical and nonclassical science, philosophy.

References

1. Vojcehovich, V. Je. (2010) "Antropnyj princip kak integrirujushhee jadro postneklassi-cheskoj nauki", *Filosofija i kosmologija*, № 1(88), pp. 33–37 (in Russian).
2. Pavlenko, A. N. (2012) *Predely intersub#ektivnosti (kritika kommunikativnoj sposobnosti obosnovanija znanija)*, Aletejja, St. Petersburg, p. 13 (in Russian).
3. Kazjutinskij, V. V. (2010) "Antropnyj princip", *Novaja filosofskaja jenciklopedija: V 4 t. T. 1*, 2-e izd, Mysl', Moscow, p. 131 (in Russian).
4. Ibid.
5. Hoking, S. (1982) "Viden li konec teoreticheskoj fiziki?", *Priroda*, № 5, p. 49 (in Russian).
6. Ibid.
7. Ibid.
8. Ibid.
9. Ibid.
10. Kazjutinskij, V. V. Op. cit., p. 132.
11. Prigozhin, I. R. (1998) "Postizhenie real'nosti. Vystuplenie v Svobodnom universitete Brjusselja", *Priroda*, № 6, p. 10 (in Russian).
12. Ibid.
13. Ibid.
14. Ibid.
15. Pavlenko, A. N. (2012) Op. cit., p. 13.
16. Ibid.
17. Pavlenko, A. N. (1997) "Antropnyj princip: istoki i sledstvija v evropejskoj nauchnoj racional'nosti", *Filosofsko-religioznye istoki nauki*, Martis, Moscow, p. 209 (in Russian).
18. (2004) "Fichino Marsilio", in Ivin, A. A. (ed.) *Filosofija: jenciklopedicheskij slovar'*, Gardariki, Moscow, 1072. Available at: http://ariom.ru/wiki/MarsilioFichino (in Russian).
19. Pavlenko, A. N. (1997) Op. cit., p. 209.
20. Ibid.
21. Strel'nik, O. N. (2011) *Koncepcii sovremennogo estestvoznanija. Konspekt lekcij*, Jurajt, Moscow, 168 p. Available at: http:,coollib.com/b/106137/read (in Russian).
22. Ogurcov, A. P. (2011) *Filosofija nauki: dvadcatyj vek: Koncepcii i problemy: v 3 ch. Ch. 2: Filosofija nauki: Nauka v sociokul'turnoj sisteme*, Izd. dom "Mip'", St. Petersburg, p. 95 (in Russian).
23. Malahov, B. C. & Filatov, V. P. (eds.) (1998) "Strah", *Sovremennaja zapadnaja filosofija: slovar'*, 2-e izd., pererab. i dop., TON – Ostozh'e, Moscow, p. 393 (in Russian).
24. Gajdenko, P. P. (2001) "Strah", *Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t.* T. 3, Mysl', Moscow, p. 645 (in Russian).
25. Konstantinov, F. V. (ed.) (1960) "Strah", *Filosofskaja jenciklopedija: v 5 t.* T. 1, Sov. jencikl., Moscow, p. 139 (in Russian).

26. Sevasteenko, A. V. (1998) “Strah”, *Filosofskaja jenciklopedija* / V. E. Kemerov (obshh. red.), Panprint, Moscow, 2 izd., ispr. i dop, p. 867 (in Russian).
27. Zhirmunskaja, N. A. (1990) “Primechanija”, in *F. Laroshfuko, B. Paskal', Zh. Labrjujer. Suzhdenija i aforizmy,* Politizdat, Moscow, p. 376 (in Russian).
28. Paskal', B. (1990) *Iz “Myslej”* / per. Je. Lineckoj , F. Laroshfuko, B. Paskal', Zh. Labrjujer. Suzhdenija i aforizmy, Politizdat, Moscow, p. 236 (in Russian).
29. Ibid.
30. Ibid.
31. Ibid, p. 236–237.
32. Paskal', B. (1994) *Mysli* / per. O. Homy, Paskal' B. Mysli, “REFL-book”, Moscow, p. 76 (in Russian).
33. Ibid.
34. Ibid., p. 77.
35. Paskal', B. (1990) Op. cit., p. 237.
36. Paskal', B. (1994) Op. cit., pp. 77–78.
37. Ibid., p. 322.
38. Ibid, pp. 63–64.
39. Ibid., p. 64.
40. Ibid., p. 65.
41. Ibid.
42. Paskal', B. (1990) Op. cit., p. 163.
43. Paskal', B. (1994) Op. cit., p. 65.
44. Ibid.
45. Gurevich, P. S. (2001) *Filosofija cheloveka [monografija]: v 2 ch*. Ch. 2, IF RAN, Moscow, p. 24 (in Russian).
46. Gurevich, P. S. (2010) *Filosofskaja antropologija: ucheb. posobie*, 2 izd., ster., Izd-vo “Omega-L”, Moscow, p. 69 (in Russian).
47. Gurevich, P. S. (2001) Op. cit., p. 24.
48. Ibid.
49. Ibid., p. 31.
50. Ibid., p. 33.
51. Ahutin, A. V. (1988) *Ponjatie “priroda” v antichnosti i v Novoe vremja (“fjusis” i “natura”),* Nauka, Moscow, p. 88 (in Russian).
52. Ibid.
53. Ahutin, A. B. (1996) “Novacija Kopernika i kopernikanskaja revoljucija”, *Tjazhba o by-tii: sb. filosofskih rabot,* Russkoe fenomenologicheskoe obshhestvo, Moscow, p. 196 (in Russian).
54. Maksimenko L. A. (2011) *Homo cosmicus: opyt antropologicheskoj kosmologii*, Izd-vo OmGPU, Omsk, p. 127 (in Russian).
55. Strel'nik, O. N. (2011) Op. cit.
56. Gajdenko, P. P. (2001) Op. cit., p. 645.
57. Ibid.
58. Malahov, B. C. & Filatov, V. P. (eds.) (1998) Op. cit., p. 393.
59. (1983) “Strah”, in Il'ichev, L. F., Fedoseev, P. N. et al. (eds.) *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'*, Sov. jencikl., Moscow, p. 657 (in Russian).
60. K'erkegor, S. (2014) “Ponjatie straha”, *Ponjatie straha*, Akademicheskij proekt, Moscow, p. 59 (in Russian).
61. Ibid., p. 60.
62. (2014) “Primechanija”, *S. K'erkegor Ponjatie straha*, 2-e izd., Akademicheskij proekt, Moscow, p. 202 (in Russian).
63. Altashina, V. D. (2013) “Blez Paskal' i russkaja kul'tura: ot ‘bylinki’ do ‘travinki’”, *Blez Paskal': pro et contra, antologija,* RHGA, St. Petersburg, p. 7 (in Russian).
64. Chesnokova, L. V. (2012) “Koncept metafizicheskogo straha (Angst) v nemeckoj filosofii*”, Molodoj uchjonyj*, № 8(43), p. 161 (in Russian).
65. Kara-Murza, S. G. (2005) *Manipuljacija soznaniem*, Izd-vo: Jeksmo, Algoritm, Moscow, p. 151 (in Russian).
66. Ibid., p. 156 .
67. Prigozhin, I. & Stengers, I. (1986) *Porjadok iz haosa: novyj dialog cheloveka s prirodoj*, Progress, Moscow, p. 43 (in Russian).
68. Ibid., p. 66.
69. Ibid., p. 43.
70. Horgan, Dzh. (2001) *Konec nauki: Vzgljad na ogranichennost' znanija na zakate Veka Nauki*, Amfora, St. Petersburg, 479 p. (in Russian).
71. Ibid.
72. Ibid., p. 241.
73. Ibid., p. 240.
74. Gurevich, P. S. (2010) Op. cit., p. 33.
75. Paskal', B. (1994) Op. cit., p. 65.
76. Ibid., p. 66.

77. Shestakov, A. A. (ed.) (2011) *Vvedenie v istoriju i filosofiju nauki: ucheb. posobie dlja vuzov*, VividArt, Moscow, p. 420 (in Russian).
78. Makuhin, P. G. (2015) “Antropnyj kosmologicheskij princip v kontekste transforma-cii metodologii nauchnyh issledovanij”, *Mezhdunarodnaja konferencija “Metodologija sovremennoj nauki” (Har'kov, 24 janvarja 2015 g.),* Nauchno-informacionnyj centr “Znanie”, Har'kov, pp. 50–54 (in Russian).
79. Monten', M. (1958) *Opyty*: v 3 kn. Kn. 2, Izd-vo AN SSSR, Moscow, p. 141 (in Russian).
80. Ibid.
81. Ibid.
82. Ibid., p. 573.

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	21.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	23.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	23.09.15	Опубликована *Published*	29.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Макухин П. Г., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Дрожжинова В. В. Общие особенности нравственных представлений младших школьников // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15332. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15332.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15332 **УДК 159.922.7:17.022.1**

Дрожжинова Виктория Викторовна,
студентка факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет», г. Таганрог
v.drozhzhinova@mail.ru

Общие особенности нравственных представлений младших школьников

Аннотация. *Исследование направлено на изучение проблемы нравственных представлений младших школьников. В статье уточняется сущность понятий «нравственность», «мораль», выделены критерии нравственности и их значение в жизнедеятельности человека. Обозначены специфические особенности младшего школьного возраста, и выделены особенности нравственных представлений младших школьников.*
Ключевые слова: *нравственность, мораль, нравственная направленность, моральные качества, младший школьный возраст, нравственные представления.*
Раздел: *(02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.*

Социологические, психологические, педагогические исследования свидетельствуют о том, что в эпоху социально-экономических перемен к наиболее сложным вопросам современной педагогической теории и практики относятся вопросы, связанные с нравственным становлением личности. Т. Д. Молодцова, О. И. Ефремова и другие отмечают, что состояние современной психолого-педагогической науки и ее задачи ставят педагогов перед необходимостью управлять гуманистическим пространством конкретного социума, а значит, создавать благоприятные условия для нравственного развития личности ребенка [1].

Наиболее остро встает проблема поиска путей нравственного воспитания школьников, обусловленная рядом причин: неоднозначностью влияния социально-политических, экономических, педагогических факторов и условий на осуществление процессов нравственного развития воспитания детей и молодежи; неготовностью многих педагогических коллективов результативно осуществлять нравственное воспитание в значительно изменившихся социальных условиях; отсутствием ориентации многих положений теории нравственного воспитания на современную социально-педагогическую действительность.

Задача нашего исследования – охарактеризовать специфику нравственных представлений младших школьников.

Понятие «нравственность» зачастую приравнивается к понятию «мораль» (от латинского mores – нравы) и рассматривается как нормы, принципы, правила поведения людей. Понятие «мораль» чаще применяется для характеристики общественно установленных норм, а понятие «нравственность» в большей степени отражает индивидуальный характер их принятия [2].

В. И. Даль толковал слово мораль как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека» [3]. Понятие «нравственный» В. И. Даль определял как «противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный» [4], отмечал, что нравственный быт человека важнее быта вещественного. Нравственное начало, по В. И. Далю, составляет неразрывное единство с умственным, но не сводится к нему. К умственному началу относится истина и ложь, к нравственному – добро и зло. Вся-

кое самоотвержение рассматривается как поступок нравственный. С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова [5] определяют нравственность как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами.

В. А. Сухомлинский [6] писал о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить умению чувствовать человека. В. А. Сухомлинский считал, что незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает.

О нравственности человека обычно судят по его поведению, но поведение – понятие достаточно широкое и рассматривает все стороны жизнедеятельности личности. В связи с этим для уточнения нравственной сущности поведения необходимо выделить какую-то наименьшую единицу, которая сохраняла бы свойства целого. Такой наименьшей единицей поведения может служить поступок. Под поступком понимают какое-либо действие или состояние человека, но всякое действие или состояние становится поступком только при условии, если оно рассматривается во взаимосвязи с порождающими его целями, мотивами и намерениями личности. При этом нравственными должны быть как сами по себе действия или состояния, так и порождающие их мотивы и цели [6; 8 и др.].

Таким образом, под поведением можно понимать совокупность поступков, в основе которых лежат внешние действия, обусловленные внутренней мотивацией и переживаниями.

Нравственная направленность личности раскрывается не в отдельных поступках, а в ее общей деятельности, которая оценивается прежде всего через способность личности активно проявлять жизненную позицию [9].

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что основными критериями нравственности человека являются убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, его поступки.

Важный момент заключается в том, что выделенные критерии нравственности формируют личностные качества младших школьников, способствуют их социальной активности в учебном процессе и программируют самоопределение [10–12].

Теперь более подробно рассмотрим особенности нравственных представлений и проявления нравственных качеств личности в младшем школьном возрасте. Каждый последующий этап нравственного развития личности знаменуется увеличением ее нравственных возможностей. Так, если дошкольный возраст можно характеризовать как период эмоциональной активности, то младший школьный возраст можно назвать периодом интеллектуальной активности. Данный возраст – это тот этап развития личности, который по преимуществу является этапом накопления знаний и приобретения опыта, в том числе и нравственных знаний, нравственного опыта.

Жизнедеятельность младших школьников, в отличие от дошкольника, имеет свои отличительные черты: они сами ходят в школу, имеют друзей и врагов, о которых родители не знают, сами принимают решения и общаются с другими детьми. Они соблюдают правила и обычаи большого мира. Если раньше дети все правила, установленные взрослыми, понимали как должное, то теперь это все время подвергается сравнениям и испытаниям. По мере того как растет знакомство с законами и правилами, возрастает искушение нарушить их – что-то украсть, выругаться, позавидовать, обмануть. Ребенок по-новому начинает относиться к ровесникам. Многие дети с трудом налаживают дружеские взаимоотношения. Они не хотят работать и

играть в одиночестве, при этом вместе трудиться еще не научились. Склочность, столь заметная у детей этого возраста, свидетельствует о зарождении коллективного духа – дети пытаются установить новые отношения между собой, создавая и затем сглаживая острые углы.

Учитель пользуется огромным авторитетом, отчасти занимая место родителей. Учитель олицетворяет для детей все то новое, важное серьезное, что вошло в их жизнь с поступлением в школу. Уважение и авторитет, которыми учитель пользуется у первоклассников, трудно оценить. Каждое слово педагога, его требование – закон для детей. Если дети не выполняют этих требований, то, как правило, потому, что еще не научились управлять своим поведением.

Младшим школьникам свойственны внушаемость, стремление подражать тем, кто для них является авторитетом, и в первую очередь учителю. В коллективе начинают плохо относиться к тем, кого часто порицает учитель, а хорошо к тем, кто получает от него похвалу и поощрения [13]. Подражательность проявляется и в том, что дети стараются вести себя так же, как и ученики, которых ставит в пример учитель. «Оля – молодец, она дала авторучку Сергею, в его авторучке закончилась паста» – после таких слов учителя многие дети начинают предлагать учебные предметы своим соседям. «Обратите внимание, как прямо сидит Таня» – и каждый из детей старается сесть правильно. Такие примеры учитель использует для более наглядного показа образцов, которым могут подражать дети. Наглядность важна не только в обучении, но и в воспитании.

Цель, к которой стремится ребенок на этом этапе, – приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни.

В течение этого этапа происходит существенный скачок в умственном развитии. Ребенок учится устанавливать причинно-следственные связи, выделять то, что считает конкретным и реальным. У него появляется вкус к простейшему планированию и выполнению намеченного. Интеллект доминирует, ребенок приступает к занятиям в школе, активно пополняет недостаток рациональных сведений о мире, формирует собственное мировоззрение. Второе детство – время торжества «практического разума», заимствования взглядов и опыта старших. Возрастает значение социального опыта, мышление принимает сравнительные и практические формы. Правда, оно еще далеко от настоящей диалектики, продолжает опираться на знакомые и привычные семейные формы: «А у нас дома делают так-то», «А мой папа сказал, что...» Но постепенно, к концу возрастного периода отход от семьи в среду сверстников становится все более очевидным.

Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок ничего в них не меняет. Предметом изменений становится он сам. Впервые ребенок выполняет деятельность, которая поворачивает его на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем Я был» и «чем Я стал». Ребенок постепенно обретает самосознание – видит себя субъектом взаимоотношений, тщательно контролирует свое поведение [14].

Моральная сфера идет вслед за общей рационализацией. Хорошим, заслуживающим одобрения считается то, что поддерживается всеми, что справедливо, логично, целесообразно [15]. Ребенок может быть недоволен собой, унывать от повторенных ошибок и слабостей.

У младших школьников нет такого негативного отношения к нормам морали, которое проявляют младшие подростки. У них не возникают сомнения в необходимости и безусловности нравственных правил, они хорошо их запоминают и хотят их

выполнять. Младшие школьники сами моралисты. Они бескомпромиссны в нравственных требованиях к другим.

Ориентация на «правильность», стремление соответствовать некоторым образам (поведения, чувства, мысли) таит в себе опасность чрезмерного «зацикливания» на внешних правилах и образцах. Стремясь соответствовать всем предписаниям, ребенок начинает относиться ко всем остальным также с повышенными требованиями, зачастую впадая в «фарисейство». Такие дети становятся юными «правдолюбцами» или «ябедами». Они требуют четкого выполнения неких предписаний и от своих сверстников, и от взрослых. Порой взрослые сами же нарушают те правила, которым они учили ребенка, и в этой ситуации возникают конфликты и непонимание. А порой получается так, что ребенок, стремясь соблюсти все правила, предписанные взрослыми, в какой-то момент ослабевает под этим непосильным грузом. Тогда он может начать жить своей «тайной» жизнью.

Л. И. Рувинский считает, что в младшем школьном возрасте зарождаются моральные качества, которые воплощают в себе те или иные моральные нормы, но эти качества еще слабо выражены. У детей этого возраста еще недостаточно развито самосознание, поэтому они не могут осознать свои качества и соотнести их со своими поступками, в отношении же других людей могут. Умение видеть причину поступков в самом себе вырабатывается только в подростковом возрасте.

Особенности становления нравственных представлений у детей младшего школьного возраста связаны с развитием степени их осознанности, обобщенности. Сначала проявляется уровень эмоциональных обобщений, который характеризуется умением учащихся правильно ориентироваться в общей оценке поступков, относя их к плохим или хорошим. Следующая ступень – пассивное овладение теми или иными понятиями. Учащиеся еще активно не пользуются нравственными понятиями для обозначения конкретного факта, но этот же факт могут обозначать нужным словом, выбрав его из нескольких, например, обозначив поступок как справедливый, выбрав нужное понятие из данных близких ему понятий: хороший, правильный, смелый, справедливый. Затем дети учатся раскрывать понятие через указание на характерный поступок: «Она хорошая подруга, потому что дала мне альбом, а потом карандаш». На более высокой ступени развития нравственных представлений обобщенные поступки выражаются в соответствующем понятии, обосновываются: «Света правильно всегда рассудит, когда спор, она справедливая».

Для детей младшего школьного возраста соотношение поведения и осознание нравственной стороны явлений жизни характеризуется следующими особенностями: сначала это поведение, основанное на эмоциональных обобщениях (не могут объяснить с позиций нравственности, почему они поступили так или иначе). Затем отмечается увеличение объема ситуаций и поступков, соответствующих нравственной норме, которую ребенок уже может сформулировать.

Дети младшего школьного возраста могут, отказавшись от заманчивой игровой цели, выполнять непривлекательные и требующие усилий учебные задачи, руководствуясь моральными побуждениями. Моральные мотивы – новый тип мотивации, обусловливающий качественно новый тип поведения ребенка. Эти мотивы побуждают поведение и деятельность не прямо, а через сознательно принятые намерения или сознательно поставленную цель.

Особенности детей младшего школьного возраста проявляются в неустойчивости их внимания, подвижности, эмоциональности. Неустойчивость внимания связана со слабым развитием умения произвольно подчинять свои действия не внешним обстоятельствам, влияниям, воздействиям, а внутренним целям, задачам, которые

ставит перед ребенком взрослый. Поэтому дети, особенно семилетние, легко отвлекаются от того главного, на что должно быть направленно их внимание на уроке, во время беседы. У семи-восьмилетних детей внимание более устойчиво при выполнении внешних, а не умственных действий.

Подвижность, характерная для ребенка младшего школьного возраста, также обычно связана со слабым развитием волевых действий. Ребенок не умеет длительное время занимать одну и ту же позу, заниматься одним и тем же делом, так как испытывает естественную потребность движения. Учитель старается дать детям возможность организационно подвигаться: встать, поднять руки, пошевелить пальцами; дает новое задание, ставит перед ними новую задачу.

Эмоциональность, свойственная младшим школьникам, выражается в их легкой возбудимости, потребности вслух сказать о своих переживаниях, поделиться впечатлениями, в проявлении непосредственного интереса к внешне яркому, броскому. Задача педагога состоит не в том, чтобы направить непосредственную эмоциональность детей на совместное решение учебных, развивающих, воспитательных задач на уроке и во внеклассной работе. Нельзя забывать о том, что хорошей эмоциональной разрядкой для ребенка является игра. В игре у детей иногда получается то, с чем они не могут справиться в традиционных формах учебной деятельности.

Любознательность, свойственная любому детскому возрасту, у младших школьников получает развитие в связи с началом системного обучения. Младшие школьники не удовлетворяются любым ответом на свой вопрос; ответ может повлечь за собой целую цепь новых вопросов: «Почему?», «Как и из чего сделано?» Поступая в школу, ребенок уже понял ценность самого знания, у него есть интерес к знанию вообще, имеющему общественную значимость. Это отношение к знанию необходимо поддерживать и развивать с первых шагов школьного обучения. Интерес к знанию вообще переходит в увлечение отдельными приемами учебной деятельности. Говоря о возрастных особенностях детей, следует помнить, что точных возрастных границ нет, эти границы подвижны. Исследования педагогов и психологов [16 и др.] показали, например, что путем изменения содержания и методики обучения можно развить такие особенности мышления, которые свойственны более позднему возрастному этапу.

Одним из направлений развития в этом возрасте становится установление разнообразных социальных связей. Дети, воспитанные в детском саду, в большей степени обладают чертами коллективистов, но у них слабо развиты тормозные процессы, они не умеют сдерживаться, привыкли вести себя в любом коллективе очень свободно; постоянное общение с большим числом детей сделало их легковозбудимыми. Общение детей в школе и дома должно быть организовано так, чтобы дети учились считаться с теми, кто их окружает. Нравственный мир младшего школьника сложен, изменчив, находится в постоянном развитии. Задача родителей и педагогов состоит в том, чтобы постоянно следить за нравственным ростом ребенка, улавливать возможные отклонения от нормального развития.

Созревая к началу младшего школьного возраста, ребенок осознает свою «непрозрачность» для других. Это позволяет ему выстраивать собственное психологическое пространство и «пробовать себя» в разных ролях. Младший школьный возраст – это не только годы учения, порядка, подражания старшим и усвоения социальных навыков, но и годы пробы сил, лукавства и храбрости, героических увлечений различными сказочными и историческими образами.

Итак, в младшем школьном возрасте дети особенно сензитивны к усвоению норм нравственности [17]. Во-первых, это обусловлено интенсивным развитием по-

знавательной активности. Развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью, что приводит детей к усвоению материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий. Во-вторых, произвольность психических процессов, формирование волевых усилий, новый уровень потребностно-мотивационной сферы ребенка не только позволяют ему действовать под влиянием непосредственных импульсов, но и руководствоваться сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами. В-третьих, у младших школьников формируется способность к сознательному руководству собственным поведением. Возникают относительно устойчивые формы поведения и деятельности. И наконец, формируется личностная рефлексия, которая предполагает знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований своих действий, поступков, свое отношение к духовным ценностям.

Подводя итоги, можно отметить следующие особенности нравственных представлений младших школьников:

1) привязанность к образцам и конкретным требованиям социального окружения;
2) недостаточно полная осознанность моральных норм и необходимости следования им;
3) некоторая фрагментарность, неполнота;
4) неумение четко дифференцировать разные нравственные категории;
5) недостаточное проявление в деятельности и общении внутренних регуляторов поведения, преобладание регулирующего влияния внешних требований и санкций.

Ссылки на источники

1. Молодцова Т. Д., Ефремова О. И. и др. Психолого-педагогические факторы возникновения, предупреждения и преодоления дезадаптации детей и подростков в образовательных учреждениях разных типов. – Таганрог, 2007.
2. Уледов А. К. Нравственное воспитание. – М.: Мысль, 1999.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 11. – М.: Русский язык, 2001. – С. 153.
4. Там же.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999.
6. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. (Серия «Мастера психологии»).
8. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2003.
9. Рубинштейн С. Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного развития школьников. – М.: Просвещение, 1981.
10. Кобышева Л. И. Влияние социальной активности на нравственной самоопределение студентов // Науковедение: интернет-журнал. – 2013. – № 4 (17). – С. 72.
11. Кобышева Л. И. Пути и средства личностной подготовки школьников к вузовскому социуму // Научные труды SWorld. – 2012. – Т. 15. – № 3. – С. 71–76.
12. Кобышева Л. И. Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза // Концепт. – 2014. – № 10. – С. 76–80.
13. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.
14. Рубинштейн С. Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного развития школьников. – М.: Просвещение, 1981.
15. Цукерман Г. А., Мастеров Е. М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995.
16. Козлов Э. П. Воспитание нравственного сознания школьников. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1983.
17. Мухина В. С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2003. – С. 52.

Victoria Drozhzhinov,
3rd year student of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy "Taganrog Institute of AP Chekhov "(branch) FGBOU IN" Rostov State Economic University (RINH). "Russia, Taganrog
v.drozhzhinova@mail.ru

Common features of moral ideas younger students

Abstract. The study aims to examine the problem of moral representations of younger schoolboys. The article clarifies the essence of the concept of "morality", "morality", highlighted the criteria of morality and their significance in human life. Marked specifics of primary school age and highlighted features of moral representations of younger schoolboys.

Keywords: morality, ethics, moral orientation, moral qualities, primary school age, moral concepts.

References

1. Molodcova, T. D., Efremova, O. I. et al. (2007) *Psihologo-pedagogicheskie faktory vozniknovenija, preduprezhdenija i preodolenija dezadaptacii detej i podrostkov v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah raznyh tipov*, Taganrog (in Russian).
2. Uledov, A. K. (1999) *Nravstvennoe vospitanie*, Mysl', Moscow (in Russian).
3. Dal', V. I. (2001) Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka. T. 11, Russkij jazyk, Moscow, p. 153 (in Russian).
4. Ibid.
5. Ozhegov, S. I. & Shvedova, N. Ju. (1999) *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. 80000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij* / Rossijskaja akademija nauk. Institut russkogo jazyka im. V. Vinogradova, 4-e izd., dop., Azbukovnik, Moscow (in Russian).
6. Suhomlinskij, V. A. (1980) *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija*. T. 2, Pedagogika, Moscow (in Russian).
7. Bozhovich, L. I. (2008) *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*, Piter, St. Petersburg (Serija “Mastera psihologii”) (in Russian).
8. Docenko, E. L. (2003) *Psihologija manipuljacii: fenomeny, mehanizmy i zashhita*, Rech', St. Petersburg.
9. Rubinshtejn, S. L. (1981) *Psihologo-pedagogicheskie problemy nravstvennogo razvitija shkol'nikov,* Prosveshhenie, Moscow (in Russian).
10. Kobysheva, L. I. (2013) “Vlijanie social'noj aktivnosti na nravstvennoj samoopredelenie studentov”, *Naukovedenie: internet-zhurnal*, № 4 (17), p. 72 (in Russian).
11. Kobysheva, L. I. (2012) “Puti i sredstva lichnostnoj podgotovki shkol'nikov k vuzovskomu sociumu”, *Nauchnye trudy SWorld*, t. 15, № 3, pp. 71–76 (in Russian).
12. Kobysheva, L. I. (2014) “Teorija i praktika samoopredelenija studentov v uslovijah vuza”, *Koncept*, № 10, pp. 76–80 (in Russian).
13. Petrovsky, A. V. (ed.) (1979) *Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija*, Prosveshhenie, Moscow (in Russian).
14. Rubinshtejn, S. L. (1981) *Psihologo-pedagogicheskie problemy nravstvennogo razvitija shkol'nikov*, Prosveshhenie, Moscow (in Russian).
15. Cukerman, G. A. & Masterov, E. M. (1995) *Psihologija samorazvitija*, Interpraks, Moscow (in Russian).
16. Kozlov, Je. P. (1983) *Vospitanie nravstvennogo soznanija shkol'nikov*, Izd-vo Rostovskogo un-ta, Rostov n/D. (in Russian).
17. Muhina, B. C. (2003) *Vozrastnaja psihologija*, Akademija, Moscow, p. 52 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Кобышевой Л. И., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	19.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	23.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	23.09.15	Опубликована *Published*	30.09.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Дрожжинова В. В., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Бисултанова А. А. Современное состояние и перспективы развития банковской системы России // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15333. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15333.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15333 **УДК 336.711**

Бисултанова Аза Айндиевна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры «Банковское дело» ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный
zhanno44ka@mail.ru

Современное состояние и перспективы развития банковской системы России

Аннотация. *В статье подробно рассматриваются цели, стоящие на сегодняшний день перед банковским сектором России. Приводится оценка их актуальности и значимости. Предоставляется анализ основных показателей деятельности и перспектив дальнейшего развития банковского дела в России. Также автором выявлены основные проблемы банковского сектора на данном этапе развития экономики, а также рассмотрены сценарии развития банковской системы России в современных условиях нарастания экономической нестабильности в стране.*
Ключевые слова: *санкции, низкая капитализация, ресурсная база, отток капитала, капитализация.*
Раздел: *(04) экономика.*

Банковская система – центральное звено финансовой системы государства. Мировой финансовый кризис 2008–2009 гг. оказал существенное влияние на изменение структуры банковского сектора Российской Федерации, затронув как его качественный, так и количественный состав. В банковском бизнесе в последние годы наблюдаются немного разные тенденции в сфере кредитования нефинансового сектора и кредитования населения. В сфере нефинансового сектора увеличился номинальный валовой внутренний продукт – 16–18% в год, что свидетельствует о стабильности банковского сектора, так как он не должен отрываться от динамики роста экономики. А в сфере кредитования населения на первое место нужно поставить тенденции, связанные с преодолением эффекта насыщения спроса, с одной стороны, а с другой стороны, также возможен рост в сфере потребительского кредитования.

Перспективы развития данного сектора экономики во многом зависят от того, как будут решаться проблемы, стоящие перед банковским сектором. Согласно многочисленным исследованиям, проведенным отечественными экономистами, основными проблемами развития банковского сектора России являются [1]:

- низкая капитализация;
- ограниченные возможности банковской системы в сфере кредитования экономики страны;
- региональные и отраслевые диспропорции в экономике;
- макроэкономическая нестабильность;
- ненадёжность банковской системы страны;
- институциональные проблемы;
- непрозрачность и высокая концентрация банковской системы.

В 2014 г., продолжая работу по внедрению международно признанных подходов к банковскому регулированию, Банк России принял ряд нормативных актов, которыми, в частности:

- установлен порядок расчета показателя краткосрочной ликвидности (ПКЛ), Базель III. Начиная с отчетности на 1.08.2014 г. Банк России проводит мониторинг расчета ПКЛ по крупнейшим банкам в целях количественной оценки и калибровки отдель-

ных элементов, значения которых не установлены Базелем III. При этом Банк России принял решение о переносе на 1.07.2015 г. внедрения ПКЛ в качестве норматива;

– в соответствии с планом по реализации Базеля III с 1.01.2015 г. повышен норматив достаточности основного капитала (Н1.2) для российских банков с 5,5 до 6%. Новое значение будет находиться на одном уровне с установленным в Базеле III требованием к достаточности капитала первого уровня;

– разграничены функции службы внутреннего аудита и службы внутреннего контроля, а также установлены порядок оценки Банком России качества системы внутреннего контроля и особенности надзора за соблюдением требований к системе внутреннего контроля;

– установлены порядок оценки системы оплаты труда в кредитной организации и порядок направления в кредитную организацию предписания об устранении нарушения в ее системе оплаты труда, с принятием которых в системе банковского регулирования и надзора завершена реализация Принципов и Стандартов Совета по финансовой стабильности в области выплаты вознаграждений, являющихся с 2009 г. неотъемлемой частью второго компонента Базеля II.

В настоящее время российская банковская система имеет отличительную особенность, связанную с доминантным положением банков с государственным участием. Создавая обширную сеть обособленных подразделений по всей территории страны, они образуют своеобразную «кровеносную систему» для перераспределения финансовых ресурсов из области их высокой концентрации – столичного региона – во все города (субъекты федерации) страны.

Правительством РФ принята программа приватизации крупнейших предприятий страны на 2011–2013 гг., которая предусматривает частичную приватизации банков: ВТБ, Сбербанка, Россельхозбанка, однако даже в перспективе не ставится задача уменьшения доли государства ниже блокирующего пакета акций. Таким образом, существующее статус-кво будет сохранено банками с государственным участием и в среднесрочной перспективе.

В условиях оттока капитала с формирующихся рынков российские банки в 2013 г. наращивали ресурсную базу в первую очередь за счет внутренних источников фондирования, таких как сбережения населения и средства организаций. Сохраняется динамика корпоративного кредитования. В условиях замедления экономического роста уверенное расширение банковского кредитования экономики сыграло в 2013 г. стабилизирующую роль. Даже с учетом того, что банки в целом более консервативно оценивали свои риски и, в частности, интенсивно формировали резервы на возможные потери по ссудам, прибыль банковского сектора оказалась лишь незначительно ниже, чем в 2012 г. (994 против 1012 млрд руб.). Ресурсная база банков в течение 2014 г. формировалась в условиях фактического закрытия внешних рынков и замедления роста экономики. Российские банки наращивали ресурсную базу в основном за счет средств организаций, а также заимствований у Банка России. Высокие темпы номинального прироста ресурсной базы во многом определялись динамикой валютного курса. В 2014 г. доступ к внешним источникам фондирования для российских банков был практически полностью закрыт, что стимулировало банковский сектор более интенсивно использовать внутренние источники; при этом в структуре этих источников произошли существенные изменения. Объем средств на счетах клиентов за 2014 г. вырос на 25,4% (в 2013 г. – на 16,0%), до 43,8 трлн руб.; доля этих средств в пассивах банковского сектора за год уменьшилась с 60,8 до 56,4%. Вклады физических лиц номинально выросли за 2014 г. на 9,4% (за предыдущий год – на 19,0%), до 18,6 трлн руб., но с поправкой на валютную переоценку имело

место их сокращение на 2,5%. Доля вкладов в иностранной валюте за год возросла с 17,4 до 26,1% (с исключением влияния курсового фактора их удельный вес снизился бы до 17,1%). На вклады приходилось 23,9% пассивов банковского сектора на 01.01.2015 (на начало 2014 г. – 29,5%) [2].

Уровень развития банковской системы характеризуют такие показатели, как насыщенность экономики банковскими кредитами (кредиты/ВВП в %), банковскими активами (активы/ВВП в %), банковскими депозитами (депозиты/ВВП в %), отношение собственных средств (капитала). В 2013 г. наблюдалась положительная динамика большинства ключевых показателей, характеризующих роль банковского сектора в экономике. Отношение активов банковского сектора к ВВП за год возросло с 79,6 до 86,0%. Отношение капитала банковского сектора к ВВП составило 10,6%, увеличившись за год на 0,8 процентного пункта. Основным источником формирования ресурсной базы кредитных организаций по итогам 2013 г. стали средства на счетах клиентов, отношение их объема к ВВП увеличилось на 3,9 процентного пункта, до 52,3%. Отношение объема вкладов физических лиц к ВВП по итогам отчетного года составило 25,4% (прирост за год на 2,5 процентного пункта), отношение депозитов нефинансовых организаций к ВВП существенно меньше – 16,2% (прирост на 0,8 процентного пункта). В структуре активов банковского сектора в 2013 г., как и годом ранее, доминировали кредиты [3]. Отношение совокупного объема выданных кредитов к ВВП возросло на 6,0 процентного пункта, до 60,5%, а их доля в совокупных активах банковского сектора увеличилась на 1,8 процентного пункта и составила 70,4%. Отношение кредитов нефинансовым организациям и физическим лицам к ВВП возросло на 4,1 процентного пункта, до 48,6%. Данные показатели, а также такие особенности российской экономики, как сравнительно высокий уровень инфляции, низкий уровень монетизации, неустойчивость национальной валюты, характеризуют российскую банковскую систему как слабую и неустойчивую.

Невысокий уровень капитализации является серьезной проблемой российской банковской системы. Высококапитализированные, эффективно работающие банки являются мощнейшим фактором устойчивого экономического роста. Наблюдаемый в настоящее время уровень капитализации не позволяет российским банкам осуществлять свою деятельность на должном уровне. Если в докризисные годы мы наблюдали высокие темпы капитализации, за период с 2006 по 2008 г. совокупный капитал банковской системы вырос более чем в два раза (в 2006, 2007, 2008 гг. на 57,8%, 36,3% и 42,7% соответственно), то сейчас данные показатели выглядят уже не столь впечатляюще. В 2009 г. рост капитализации составил 21,2%, что вдвое меньше показателя 2008 г. За 2010 г. темпы капитализации составили всего 2,4%.Следует отметить, что с 2010 г. темпы капитализации отстают от уровня инфляции, следовательно, мы можем сделать вывод о том, что в последнее время идет процесс обесценивания капитала российской банковской системы.

Следует также отметить то, что в последнее время темпы прироста активов превышают темпы капитализации. Сохранение подобной тенденции в среднесрочной перспективе приведет к достижению многими банками минимального уровня достаточности, а в долгосрочной перспективе это может случиться и с крупными банками, такими как ВТБ (уровень достаточности Группы ВТБ в 2008 г. был равен 9,6%, в 2009 г. – 12,05%, в 2010 г. – 12,4%) и Сбербанк (уровень достаточности в 2008 г. – 11,13%, в 2009 г. – 10,96%, в 2011 г. – 11,39%). Естественно, это негативно повлияет на качество банковской деятельности, сократит возможности для расширения линейки предоставляемых российскими банками продуктов и услуг, роста их качества и совершенствования способов предоставления, отрицательно скажется на повышении долгосрочной эффективности и устойчивости банковской системы в целом.

Необходимо также отметить то, что в 2014 г. сохранилась тенденция последних лет к уменьшению количества действующих кредитных организаций: за 2014 г. оно сократилось на 89. Крупные многофилиальные банки в 2014 г. продолжали оптимизацию своих региональных подразделений. Общее количество внутренних структурных подразделений кредитных организаций уменьшилось на 1582 единицы и на 01.01.2015 г. составило 41 794 (на 01.01.2014 г. – 43 376) [4]. При этом количество дополнительных офисов уменьшилось с 24 486 до 23 301, кредитно-кассовых офисов – с 2463 до 2289, операционных касс вне кассового узла – с 7845 до 6735. Одновременно возросло количество операционных офисов, с 8436 до 9273, и передвижных пунктов кассовых операций, с 146 до 196.

Банковская система РФ на современном этапе развития находится под воздействием системных рисков, связанных с замедлением экономического роста, что ведет к ухудшению платежеспособности заемщиков, создает угрозу накопления плохих долгов на балансе банков, как в розничном, так и в корпоративном секторе. Также замедление экономической динамики и сокращение сбережений населения ограничивают рост пассивов банков. Политика ЦБ, связанная с сокращением банковского сектора, формирует нервозность на рынке, способствует перетоку средств из средних и мелких банков в крупные банки, прежде всего государственные. Неопределенность с ситуацией на Украине также негативно отражается на крупнейших российских системообразующих банках, которые имеют украинские дочерние банки (Сбербанк, ВТБ, Внешэкономбанк) либо непосредственно кредитуют украинских заемщиков (Газпромбанк). Объем рисков оценивается в 30 млрд долларов.

Другим фактором нестабильности для рынка в начале 2014 г. стала угроза расширения экономических санкций со стороны Западной Европы и США против российских компаний (в том числе и банков) и отдельных отраслей экономики. Отказ международных платежных систем Visa и MasterCard от обслуживания карточных операций клиентов ряда банков (банка «Россия», «Собинбанка», СМП Банка, «Инвесткапиталбанка») заставил российских чиновников в очередной раз задуматься о создании национальной системы платежных карт, которая могла бы обеспечить бесперебойное проведение карточных транзакций внутри страны с использованием собственной инфраструктуры. За введением санкций последовали понижение кредитного рейтинга Российской Федерации рядом международных рейтинговых агентств и усиление оттока капитала. По данным платежного баланса Российской Федерации, которые публикует ЦБ РФ, в I квартале 2014 г. чистый вывоз капитала банками и предприятиями из России составил 50,6 млрд долларов, что почти вдвое превышает аналогичные показатели I квартала 2013 г. Тогда отток составил 27,5 млрд долларов.

Также необходимо отметить и то, что, по данным рейтингового агентства ЭКСПЕРТ РА, устойчивое снижение цен на нефть может привести к дальнейшему снижению экономической активности населения и бизнеса и нарастанию процентных и кредитных рисков во 2-м полугодии 2015 г. Даже по базовому сценарию прирост совокупных активов по итогам года не превысит 2%, а прибыль составит 100 млрд руб. при марже в 3%. При реализации негативного сценария банки ожидает сокращение процентной маржи с текущих 3% до 2–2,5%, а величина кредитов «под стрессом» достигнет 22%, что приведет к получению убытка по итогам года в размере 200 млрд руб.

Усугубление негативных тенденций в экономике на фоне стабильно низких цен на нефть может привести к нарастанию процентных и кредитных рисков во 2-м полугодии 2015 г. Новый виток девальвации рубля повышает инфляционные ожидания, что может потребовать сохранения на текущем уровне либо даже повышения ключевой ставки

Банком России в краткосрочной перспективе. В результате заметного роста экономической активности до конца года ждать не приходится. Ускорение инфляции приведет к дальнейшему снижению реальных доходов населения и падению потребительского спроса, что негативно отразится на качестве новых выдач как населению, так и предприятиям (более 50% кредитов МСБ приходится на торговые предприятия).

Исходя из проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, в банковском секторе увеличилась концентрация. Этому способствовал активный отзыв Банком России банковских лицензий в четвертом квартале 2013 г. Банковские кредиты по-прежнему используются в основном на пополнение оборотного капитала и обслуживание текущей деятельности компаний.

Во-вторых, финансовый результат банков оказался хуже результатов предыдущего года. Объем сформированных резервов превысил показатель предыдущего года в 3 раза.

В-третьих, рост банковского капитала сопровождался снижением показателей его достаточности. Основным источником формирования банковского капитала стали прибыль и фонды.

В-четвертых, снижение процентной маржи и ухудшение качества кредитных портфелей – ключевые риски банковского сектора в 2015 г. Еще в конце прошлого года банки столкнулись с одновременной реализацией сразу двух рисков – процентного и ликвидности. Нестабильность на валютном и фондовом рынках привела к необходимости внесения дополнительного обеспечения в рамках сделок РЕПО и валютных свопов, что вызвало резкое ухудшение ситуации с ликвидностью в банках с высокой долей данных операций в активах. Повышение ключевой ставки вынудило банки в короткие сроки увеличить ставки по привлекаемым средствам с целью остановить «бегство» населения и компаний в валюту. И если риск ликвидности в значительной степени проявился в конце прошлого года, то последствия реализации риска процентной ставки будут проявляться минимум до середины текущего года. Еще одним вызовом банковскому сектору ожидается ухудшение качества кредитов, прежде всего в сегменте крупного бизнеса.

В заключение подчеркнем, что одной из основных задач Банка России в среднесрочной перспективе на данном этапе развития экономики остается обеспечение финансовой стабильности экономики страны.

Ссылки на источники

1. Бисултанова А. А. Банковский сектор Чеченской Республики: современное состояние, интеграция в банковскую систему СКФО // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – URL: www.science-education.ru/121-18066 .
2. Отчет о развитии банковского сектора и банковского надзора за 2014 год.
3. Отчет о развитии банковского сектора и банковского надзора за 2013 год.
4. Отчет о развитии банковского сектора и банковского надзора за 2014 год.

Aza Bisultanova,
Ph.D., assistant professor of "Banking", CSU, Grozny
zhanno44ka@mail.ru

Current state and prospects of Russia's banking system

Abstract. In this article detail the objectives pursued to date, the banking sector in Russia. The evaluation of their relevance and importance. It presents an analysis of key performance indicators and prospects for further development of banking in Russia. Also, the author of the main problems of the banking sector at this stage of economic development, and discusses scenarios for the banking system of Russia in modern conditions of growing economic instability in the country.

Keywords: approval, low capitalization, the resource base, the outflow of capital, capitalization.

References

1. Bisultanova, A. A. (2015) “Bankovskij sektor Chechenskoj Respubliki: sovremennoe sostojanie, integracija v bankovskuju sistemu SKFO”, *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, № 1. Available at: www.science-education.ru/121-18066 (in Russian).
2. *Otchet o razvitii bankovskogo sektora i bankovskogo nadzora za 2014 god* (in Russain).
3. *Otchet o razvitii bankovskogo sektora i bankovskogo nadzora za 2013 go*d (in Russain).
4. *Otchet o razvitii bankovskogo sektora i bankovskogo nadzora za 2014 god* (in Russain).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	21.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	24.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	24.09.15	Опубликована *Published*	30.09.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Бисултанова А. А., 2015

ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Демченко И. И. Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – ART 15334. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15334.htm. – ISSN 2304-120X.

ART 15334 **УДК 37.013.46**

Демченко Ирина Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, г. Умань, Украина
dii_67@mail.ru

Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости

Аннотация. *В статье речь идет о гуманистических принципах развития современного образования. Автор рассматривает процесс становления инклюзивной педагогики как путь к гуманизации современного «образования для всех», независимо от возраста и пола, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия особенностей в развитии, где индивидуальные особенности каждого человека уважают и ценят.*
Ключевые слова: *гуманизация образования, гуманистическая педагогика, духовная педагогика, личностно ориентированная педагогика, инклюзивная педагогика.*
Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Международные стандарты в области прав человека основываются на идее участия каждого человека в общественной жизни на началах равенства и без дискриминации. Поэтому в мировой образовательной системе в течение последних лет проводятся реформы, в реализации которых значительную роль играет программа ЮНЕСКО «Образование для всех». Распространение процесса внедрения инклюзивного образования в учебных заведениях является не только отражением времени, но и еще одним шагом к гуманизации образования.

Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа всем детям, независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей. В связи с этим образование получает новые философские и методологические предпосылки: демократизацию, индивидуализацию, свободу творчества, то есть происходит становление личности нового типа, основанной на духовно-гуманистических, культуротворческих принципах.

Важный вклад в разработку проблемы гуманизации образовательного процесса, формирование гуманистических ценностей личности ребенка внесли Ш. Амонашвили, О. Барно, И. Бех, В. Бондарь, С. Гончаренко, И. Зязюн, В. Кремень, А. Колупаева, С. Миронова, Н. Назарова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софий, В. Сухомлинский, О. Сухомлинская, Л. Шипицина, Н. Шматко и др. Они единогласны в том, что гуманизация – понятие, которое отображает сложное и многоплановое явление, связанное с решением проблем реформирования образования на принципах гуманизма.

В современных философии, культурологии, психологии, педагогике и других науках нет единого определения гуманизма (от лат. humanus – человечный). Существует несколько основных определений:

– совокупность идей и взглядов, утверждающих ценность человека независимо от его общественного положения и право личности на свободное развитие своих творческих сил, провозглашающих принципы равенства, справедливости [1; 2];

– мировоззрение, основанное на принципах равенства, справедливости, человечности отношений между людьми, уважения к человеческому достоинству, заботы о благе людей [3; 4];

– историческая система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки общественных отношений (в этом смысле синонимом выступает гуманность по В. Далю – человечность, человеколюбие, милосердие, любовь к ближнему) [5].

Мы считаем, что на современном этапе термин «гуманность» следует понимать как систему взглядов и убеждений, которая утверждает высокое звание человека, его ценности как личности, имеющего право на свободу, счастье, развитие своих задатков, превращение их в устойчивые способности, которые проявляются в разных видах созидательной деятельности на благо человека и общества в целом. Поэтому под гуманизацией образования следует понимать такой социально-педагогический феномен, который отражает современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования:

– как процесса, направленного на развитие личности как субъекта творческого труда, познания и общения, составляющего важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников на основе человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе;

– ключевой элемент нового педагогического мышления, изменяющий взгляд на характер и суть учебно-воспитательного процесса, в котором и педагоги, и воспитанники – субъекты развития своей творческой индивидуальности [6].

Как видим, будущее отечественного образования сегодня ученые связывают с формированием методологии гуманистической педагогики – направления современной теории и практики воспитания, в центре внимания которого оказывается уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей. Достижение личностью этого качества является главной целью воспитания в отличие от формализированной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике. Влияние такого направления способствует изменению структурных компонентов системы образования (цель, содержание, формы и средства) и включает такие составляющие части:

– признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;

– национальная направленность, открытость и доступность системы образования;

– перенесение акцентов с учебной деятельности учителя (передача знаний) на гармоническое развитие ребенка;

– творческая направленность учебного процесса (переход от репродуктивного к продуктивному обучению);

– организация психолого-педагогической поддержки с целью самоутверждения личности;

– ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учениками;

– переход от регламентированно контролируемых способов организации учебного процесса к активно развивающим (личностно ориентированное обучение);

– непрерывность образования и др.

Начало гуманистической педагогики было положено такими философами, как Сократ, Платон, Аристотель, Г. Сковорода, П. Юркевич; педагогами – Я. Коменским, В. Песталоцци, К. Ушинским, А. Макаренко, В. Сухомлинским; психологами – А. Маслоу, К. Роджерсом, Л. Выготским. Они в своих трудах отстаивали ценностное отношение к человеку как личности, признавая ее во всех сферах общественного бытия. Истинным проявлением гуманизации считается духовность как абсолютная ценность человеческой жизни, высокой культуры личности, ее целостности и душевного здоровья.

В соответствии с учением Г. Сковороды зародыши духовности человека имеются в его сердце от роду, но они не осознаются, ведь им противостоят могучие силы темной телесности, все антисоциальное в человеке. Духовного человека творит добро и любовь. Выдающийся украинский философ и педагог достиг глубокого понимания гармонии взаимодействия микрокосма (человека) с макрокосмом (природой), беря во внимание то, что центральное место в мире занимает именно человек. Его теория сродного или несродного труда заложила основы индивидуально-личностного подхода в воспитании. Только учитывая способности и наклонности человека и всесторонне развивая их, можно помочь ему найти смысл и счастье в жизни. Познание человеческого сердца, наполнение его гуманизмом как основой «родства» – прямой путь к счастливой жизни [7]. Таким образом, Г. Сковорода впервые разработал целостную модель педагогики духовности. В дальнейшем П. Юркевич предложил «философию сердца», а В. Сухомлинский – содержательную педагогику «сердца, которое отдается детям».

И сегодня духовность не потеряла своей актуальности в образовании. Об этом свидетельствуют слова И. Беха: «Духовная воспитанность молодой личности в настоящее время является приоритетной целью образовательной системы» [8]. Это предусматривает достижение таких идеалов:

– отказ от технократических подходов и направленность образовательного процесса на формирование духовного мира человека;

– утверждение духовных ценностей как первоосновы цели и содержания образования;

– «очеловечивание» знаний, то есть такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой знания имеют личностное содержание;

– формирование целостной гармоничной картины мира с полноценным отражением в ней мира человека и культуры.

Современный этап в развитии гуманистической педагогики определяется разработкой целостной концепции гуманизации образования (С. Гончаренко, Ю. Малеваный), поиском путей, новых технологических средств гуманизации учебно-воспитательного процесса (В. Белоусова, Е. Бондаревская, В. Киричук, О. Савченко), внедрением личностно ориентированного обучения и воспитания (И. Бех, И. Зязюн, И. Якиманская и др.), которое предусматривает использование форм и методов обучения и воспитания с целью обеспечения эффективного развития индивидуальности ребенка, его познавательных интересов, личностных качеств, создания условий для саморазвития всех психических, физических, моральных возможностей ребенка и формирования у него гуманных черт личности (признание человека, его достоинства и ценности, право на свободу и проявление своих способностей, гармонизацию отношений между человеком, обществом и природой).

Такой подход дал начало развитию личностно ориентированной педагогики, в основании которой положена идея признания ребенка как главного действующего лица всего образовательного процесса. Современный ученый И. Якиманская предложила главные позиции личностно ориентированного обучения:

– обеспечение развития и саморазвития личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;

– предоставление каждому ученику, с опорой на его способности, наклонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможности реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении, саморазвитии, самовыражении;

– подобрать и организовать содержание образования так, чтобы его средства и методы дали возможность ученику проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;

– не только учет уровня достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений) [9].

Целью современного личностно ориентированного обучения является процесс психолого-педагогической помощи ребенку в отношении его субъективности, культурной идентификации, социализации, жизненного самоопределения. Личностно ориентированный подход совмещает воспитание и образование в единственный процесс помощи, поддержки, социально-педагогической защиты развития ребенка, подготовки его к жизнетворчеству.

Итак, гуманизация образования предусматривает использование таких форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности ребенка, его познавательных интересов, личностных качеств. Важными принципами гуманизации являются также национальный характер образования, общая доступность и равенство.

В пределах процесса гуманизации образования и международного движения «Образование для всех» (Education For All – EFA), инициируемого ЮНЕСКО, первоочередной задачей общественного развития становится обеспечение каждого гражданина правом на удовлетворение образовательных потребностей, получение качественного базового образования. В этом контексте особенную актуальность приобретает проблема удовлетворения образовательных потребностей детей и молодежи с ограниченными возможностями, в частности внедрения инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – это такая гибкая образовательная система, которая оказывает поддержку в обучении, воспитании и развитии каждому ребенку (с нормальным развитием, с отклонениями в развитии, одаренным и социально уязвимым), признает его потенциал и удовлетворяет все индивидуальные потребности. Поскольку отличия между людьми есть природное явление, то и учебно-воспитательный процесс следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей, а не «подгонять» его под старые организационные шаблоны [10]. Это утверждение обозначает то, что все дети, в том числе и с отклонениями в развитии, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им достигать успехов, полноценно жить, активно участвовать в деятельности коллектива. Такой ценностный императив, очевидно, демонстрирует, что все члены школьного коллектива и общества связаны между собой и что ученики не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и развиваются, принимая общие решения по поводу управления процессами в школе, классе, группе [11].

Цель инклюзивного образования – перестройка общества, что позволяет каждому, независимо от возраста и пола, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия особенностей в развитии, принимать участие в жизни общества и делать свой вклад в его развитие. В таком социуме индивидуальные особенности каждого человека уважают и ценят.

Следует заметить, что инклюзивное (включенное) обучение – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию детям с особенными образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных учебных заведениях на основе применения личностно ориентированных педагогических методов с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей. Этот императив согласован с интегративным принципом «Образование для всех», исторически заложенным еще во Всемирной декларации прав человека, принятой в 1948 г., и ряде других документов, например Конвенции ООН о правах ребенка (1989 г.), Всемирной декларации «Образование для всех» (1990 г.), Саламанской декларации (1994 г.), Дакарской декларации (2000 г.). Поэтому гуманистическую, духовную и личностно ориентированную педагогику можно рассматривать как основу эффективной реализации инклюзивного образования.

В настоящее время инклюзия стала приоритетной в образовательной политике Украины. Об этом свидетельствуют соответствующие государственные документы: «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования» (от 01.10.2010 г.), «Порядок организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях» (от 15.08.2011 г.); «Об организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях» (от 18.05.2012 г.), «О Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года» (от 25.06.2013 г.), «Об утверждении мероприятий по внедрению инклюзивного обучения в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях на период до 2015 года» (от 23.07.2013 г.), «О внесении изменений в некоторые законы Украины об образовании по организации инклюзивного обучения» (от 5.06.2014 г.), «Национальная стратегия в сфере прав человека» (от 25.08.2015 г.) и фундаментальные научные разработки В. Бондаря, А. Колупаевой, Ю. Найды, О. Таранченко и других ученых, которыми в целом определены пути гуманизации инклюзивного образования:

– признание возможности обучения каждого ребенка и, соответственно, необходимость создания обществом необходимых для этого условий;
– внедрение инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для всех детей;
– формирование образовательно-развивающей среды для учеников путем обеспечения психолого-педагогического и медико-социального сопровождения;
– обеспечение доступа к социальной среде и учебным помещениям, разработка и использование специального учебно-дидактичного обеспечения, реабилитационных средств обучения;
– разработка личностно ориентированных индивидуальных планов и программ, в основе которых лежат личностно ориентированный и ииндивидуальный подходы для содействия развитию навыков учиться на протяжении всей жизни и полноценного участия в жизни общества;
– определение критериев оценивания учебных достижений учащихся в пределах образовательной инклюзии;
– партнерство и сотрудничество между всеми участниками педагогического процесса; привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу как равноправных партнеров и первых учителей своих детей;
– воспитание гуманной личности искренней, человечной, доброжелательной, милосердной, с развитым чувством собственного достоинства и уважения к другому человеку;
– обеспечение права детей развиваться в семейном окружении и иметь доступ ко всем ресурсам местного общества.

Соблюдение обозначенных путей развития инклюзивного образования позволит всех детей обеспечить психолого-педагогической, социально-реабилитационной и медицинской поддержкой. В этом контексте актуальной проблемой становится обновление содержания, форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания детей с разным уровнем развития в общеобразовательном пространстве. Несмотря на то что в тезаурусе общей, социальной и специальной педагогики нет понятия «инклюзивная педагогика», возникает настоятельная потребность определить и обосновать его.

Поскольку педагогика устойчиво трактуется как наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения, то рассмотренные

выше понятия составляют основу инклюзивной педагогики. Обоснованность нашей позиции заключается в том, что в соответствии с отраслями конструктивной деятельности человека (искусство, спорт, медицина и прочее) и с его возрастными и личностными особенностями развития в структуру педагогики входят художественная, спортивная, военная, медицинская, социальная, коррекционная, реабилитационная и другие ее разновидности. Они возникли из-за необходимости дифференциации дидактической и воспитательной специфики образования различных категорий субъектов педагогического процесса. Сейчас им также свойственна инклюзия.

Следовательно, есть основания выделить новую универсальную отрасль знаний – инклюзивную педагогику, под которой мы понимаем теорию и практику совместного обучения и воспитания лиц с разным уровнем развития (с задержанным, ускоренным и нормальным), а также социально уязвимых и педагогически запущенных, привлеченных к совместному учебно-воспитательному процессу в системах непрерывного общего и профессионального образования.

Таким образом, в построении инклюзивного образовательного процесса положена формула гуманистической педагогики, которую определил Ш. Амонашвили: принять – понять – помочь – любить – сочувствовать – радоваться успеху ребенка – вдохновлять. Подобная популяризация идей инклюзивного образования дает начало развитию инклюзивной педагогики, что обусловливает распространение практики инклюзивных школ и классов, активизирует общественное движение за образовательную инклюзию. В связи с этим для современного этапа инновационного развития общества характерно формирование нового взгляда на образование и на место человека в социуме. В контексте идей гуманизма, духовности и социальной справедливости инклюзивная составляющая образования рассматривается как общественное благо, то есть предоставление всем людям равных возможностей в доступе к этой социальной ценности. При этом особенностью организации инклюзивного образовательного процесса является: моделирование учебно-воспитательного процесса на принципах гуманистической педагогики; своевременная диагностика и организация работы с детьми, которые имеют определенные образовательные потребности; сбалансированное сотрудничество педагогического коллектива по созданию условий для всестороннего и гармонического развития каждого ребенка.

Ссылки на источники

1. Гуманистические основы взаимодействия цивилизаций: доклады и выступления: междунар. науч. конф., 26–27 октября 2007 года, г. Москва / сост. и общ. ред. У. Новотного, С. Андреевой. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – URL: www.cmehumanistas.org/files/Anuario%20CEH%20 Moscu%202007.pdf
2. Рыбин В. А. Гуманизм как этическая категория. – М.: Логос, 2004. – 272 с.
3. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць. Вип. 6 (41) / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ: Вид-во Сну ім. В Даля, 2010. – 230 с.
4. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць. Вип. 2 (43) / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ: Вид-во Сну ім. В Даля, 2011. – 228 с.
5. Рыбин В. А. Указ. соч.
6. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Советская педагогика. – 2011. – № 9. – С. 80.
7. Сковорода Г. С. Твори: у 2 т. – К.: Обереги, 1994. – Т. 1. – С. 507.
8. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 11.
9. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.
10. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. – URL: http://slovyanochka.at.ua.
11. Salsburu C. I., Palombarc M. M., Hollowood W. M. On the nature and change of an inclusive elementary school // The Journal of the Association for Persons with Sewere Handicaps. – 1993. – № 18. – P. 77.

Irina Demchenko,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Correctional Pedagogy and Psychology, Pavlo Tychyna Uman' State Pedagogical University, Uman', Ukraine
dii_67@mail.ru

Inclusive education as the way to humanism, spirituality and social justice

Abstract. The paper deals with the humanistic principles of modern education. The author examines the process of establishing an inclusive pedagogy as the way to humanization of the modern 'education for all' regardless of age, gender, ethnicity, ability, presence or absence of features in development, where the individual characteristics of each person is respected and valued.

Key words: humanization of education, humanistic pedagogy, spiritual teaching, learner-oriented pedagogy, inclusive pedagogy.

References

1. Novotny, U. & Andreeva, S. (eds.) (2008) *Gumanisticheskie osnovy vzaimodejstvija civilizacij: doklady i vystuplenija: mezhdunar. nauch. konf., 26–27 oktjabrja 2007 goda, g. Moskva,* Izd-vo RUDN, Moscow. Available at: www.cmehumanistas.org/files/Anuario%20CEH%20 Moscu%202007.pdf (in Russian).
2. Rybin, V. A. (2004) *Gumanizm kak jeticheskaja kate*gorija, Logos, Moscow, 272 p. (in Russian).
3. Shevchenko, G. P. (ed.) (2010) *Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovih prac'. Vip. 6 (41)*, Vid-vo Snu im. V Dalja, Lugans'k, 230 p. (in Ukrainian).
4. Shevchenko, G. P. (ed.) (2011) *Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovih prac'. Vip. 2 (43)*, Vid-vo Snu im. V Dalja, Lugans'k, 228 p. (in Ukrainian).
5. Rybin, V. A. (2004) Op. cit.
6. Shijanov, E. N. (2011) "Gumanizacija professional'nogo stanovlenija pedagoga", *Sovetskaja pedagogika*, № 9, p. 80 (in Russian)..
7. Skovoroda, G. S. (1994) *Tvori: u 2 t*, Oberegi, Kiev, t. 1, p. 507 (in Russian)..
8. Beh, I. D. (2004) "Zakonoprostir suchasnogo vihovnogo procesu", *Vishha osvita Ukraïni*, № 1, p. 11 (in Ukrainian).
9. Jakimanskaja, I. S. (2002) *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*, Sentjabr', Moscow, 96 p. (in Russian).
10. Kolupaєva, A. *Inkljuzivna osvita v konteksti realij s'ogodennja*. Available at: http://slovyanochka.at.ua (in Ukrainian).
11. Salsburu, C. I., Palombarc, M. M. & Hollowood, W. M. (1993) "On the nature and change of an inclusive elementary school", *The Journal of the Association for Persons with Sewere Handicaps*, № 18, p. 77 (in English).

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию *Received*	28.09.15	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	29.09.15
Принята к публикации *Accepted for publication*	29.09.15	Опубликована *Published*	30.09.15

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
© Демченко И. И., 2015