

**№ 10 (октябрь) • 2016 год**



**Глазунов Юрий Трофимович,**  
доктор технических наук, главный научный сотрудник кафедры технологий пищевых производств ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», г. Мурманск  
[glazunovyury@gmail.com](mailto:glazunovyury@gmail.com)



## Математическое моделирование трансформации чувств

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен трансформации чувства. Методом исследования служит математическое моделирование. Определён эмоциональный тон чувства, а также понятие информационного включения. Введено понятие венка эмоций. Дан пример венка эмоций чувства вины. Построена и проанализирована математическая модель инверсии чувства.

**Ключевые слова:** базовый элемент, информация, математическая модель, трансформация, чувство, эмоция.

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

В повседневной жизни человек постоянно использует слово «чувство». Происходит это потому, что некоторые элементы действительности радуют человека, другие – печалют, третьи возмущают его и т. п. Радость, печаль, возмущение – всё это различные виды субъективного отношения к действительности, называемого чувством. Отношения человека с действительностью всегда интересовали учёных, поэтому рассматриваемое понятие стало необычайно популярно не только в искусстве, но и в практической психологии<sup>1</sup>. В психологии теоретической, однако, чувства исследованы незначительно.

Утилитарная популярность чувственных переживаний связана с тем, что они пронизывают всю человеческую жизнь и без них она становится неинтересной. Чувства – высший продукт эмоциональной сферы каждого индивида, ставший детерминантом человеческой жизни. Наполняя человеческое естество, чувства определяют всю его сущность.

Недостаточная теоретическая исследованность предмета объясняется сложностью содержания самого понятия, а также отсутствием методов, предназначенных для объективного изучения чувств. Трудно разобраться в обстоятельствах, если не можешь

<sup>1</sup> Чувства имеют много схожего и с музыкальными произведениями. Прослушивание музыки может сопровождаться наслаждением или вызывать отрицательные психические реакции. Под воздействием музыки у человека может увеличиваться частота сердечных сокращений, изменяться ритм и глубина дыхания, может возникать эйфория. Всё это характерно и для чувственных переживаний. Музыка не имеет материальной ценности. Однако, оказывая влияние на внутренний мир человека, музыка создаёт и изменяет его нравственные ценности. Она плохо поддаётся описанию, так как обходится без понятий. Воздействие музыки на индивида реализуется широким фронтом. Она влияет на эмоции, чувства, моторику движений, а затрагивая способности к интуиции, созерцанию и фантазии – касается всей психики. Подобные черты мы наблюдаем и в чувственных переживаниях. В основе музыки находится система художественных образов, складывающихся в музыкальное содержание. Являясь продуктом психики, эти образы складываются из переплетающихся и проникающих друг в друга чувственно-музыкальных сущностей. Задача музыки – генерация и организация этих сущностей. Базовым элементом здесь выступает мотив, который позволяет управлять иными элементами, выстраивая их в нужной последовательности. Представленные особенности характерны и для чувственных переживаний. Поэтому, рассматривая чувства в целях иллюстрации, мы будем иногда обращаться к музыкальным аналогиям. Если сравнить человеческое чувство с музыкальным произведением, то эмоциональный тон чувственного переживания как раз и играет в нём роль мотива музыкального произведения.

определить даже то, что ты чувствуешь по отношению к человеку или по поводу какого-то события. Ещё труднее понять сущность самих чувств: их содержание и взаимную зависимость составляющих чувство элементов, причины возникновения, динамику развития и даже назначение. Здесь переплетено и взаимосвязано множество психических состояний, которые и составляют в своей совокупности чувство.

Что характеризует чувства?

Всё, с чем сталкивается человек, вызывает у него отношение, которое может проявляться в форме чувства. Говорят, что *чувство – это устойчивое эмоционально окрашенное отношение человека к явлениям его внутреннего мира и объектам окружающей действительности, отражающее их потребностную значимость*. Понятие отношения в психологии возникает постоянно. Отношения весьма разнообразны. В повседневной жизни различают пространственные, временные, внешние, внутренние отношения, отношения между людьми и отношение человека к каким-то явлениям и предметам.

Нас интересуют исключительно субъективные отношения, т. е. отношения индивида к происходящим событиям, людям и т. п. Объективные отношения отражают взаимодействие двух объектов (например, заказчика и исполнителя работы). Субъективные отношения выражают пристрастность человека к кому-либо или к чему-либо (дружеские отношения, отношение болельщика к своей футбольной команде). Они отражают его собственную оценку явления, процесса или некоторого объекта (прибытие какого-то человека, появление новой песни, вид морского заката).

Для нас отношение – это факт проявления у индивида психического феномена, соединяющего результаты познания объекта с вызванными им эмоциями и деятельно-поведенческими актами. А мы знаем, что субъективное отношение индивида отражает для него значимость объекта. Отвечая нашим потребностям, некоторые отношения обладают общностью и устойчивостью. Именно такие отношения и определяются как чувства.

Наполнение конкретного чувства составляет *венок эмоций*, состоящий из ситуативных эмоций и эмоций ожидания [1]. В работе [2] представлен венок эмоций чувства надежды. На рис. 1 дана примерная структура венка эмоций чувства вины. Вина возникает у субъекта в том случае, когда он понимает, что в результате его непреднамеренного действия был причинён ущерб значимому для него человеку. Субъект испытывает сожаление о случившемся и желание компенсировать нанесённый ущерб. Всё это сопровождается эмоциями. Рассмотрим их.

В момент  $\tau = 0$  у субъекта возникает эмоция ожидания искупления вины ( $\Omega_0$ ). Символ внутри скобок означает интенсивность эмоции, а вместе со скобками – её содержание. Базовая эмоция ( $\Omega_0$ ) представляет собой эмоциональный тон (основу) чувственного переживания вины. На её фоне развиваются иные эмоции. Вместе с эмоцией ожидания ( $\Omega_0$ ) появляется ситуативная эмоция удивления возникшей ситуацией ( $J_1$ ), сменяющаяся жалостью ( $J_2$ ) по отношению к тому, что случилось. Вместе с жалостью возникает стыд за содеянное ( $J_3$ ) и печаль по этому поводу ( $J_4$ ). Чувство вины в данном случае заканчивается радостью ( $J_5$ ) оттого, что причинённый ущерб удалось компенсировать. Вместе с тем в определенный момент появляется ещё одна эмоция ожидания ( $\Omega_1$ ), вызванная перспективой появления необходимых для компенсации ущерба средств. Конкретный характер кривых  $J = J(\tau)$  и  $\Omega = \Omega(\tau)$  определяется формулами, представленными в работе [3].

Рис. 1 показывает, как внутри чувства одни эмоции сменяют другие. Вместе с ними изменяются и эмоциональные образы, вызываемые соответствующими состояниями. Напомним, что эмоция – психическое переживание, связанное с субъективной оценкой существующей или возможной ситуации. Под *эмоциональным образом* мы понимаем  $\pi$ -пространственный элемент [4], объединяющий саму эмоциогенную ситуацию и индивидуальное отношение к ней. Эмоциональные образы не постоянны. Изменяясь, они создают *временную структуру* чувственного переживания. Последняя вызывает эффект течения и развития чувства.

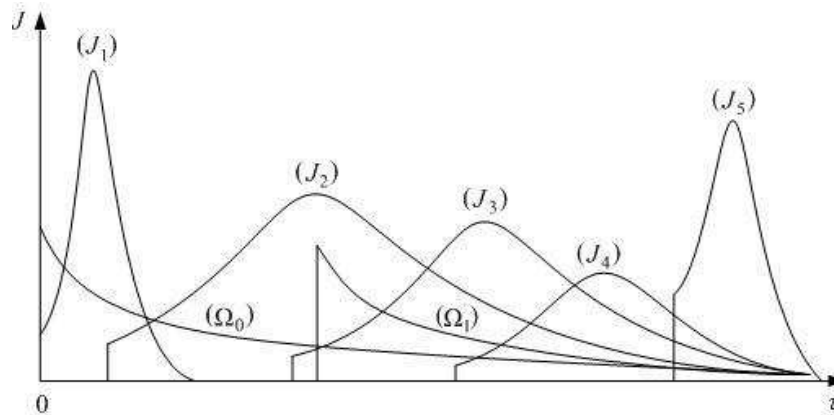


Рис. 1. Венок эмоций чувства вины

Существует и другой элемент структуры – *пространственная составляющая чувственного переживания*. Возникает она потому, что в процессе развития чувства эмоции не только дополняют друг друга, но, набегая друг на друга, наслаиваются и объединяются между собой. Это порождает новые  $\pi$ -образы, вызывающие иные эмоции. Поэтому-то и можно говорить о *пространственно-временной структуре* чувственного переживания.

Действительно, если исходить из *хронотопа* чувства (от др.-греч. χρόνος – «время» и τόπος – «место»), то можно заметить, что эмоциональные смыслы внутри него наращиваются не только в последовательно-временном направлении. В сознании индивида они прирастают и «пространственно». Новые эмоциональные образы можно представить графически элементами плоскости, перпендикулярной временной оси. Так открывается *пространственно-временная структура* чувственного переживания<sup>2</sup>. Рассмотрим подробнее, как она возникает.

Чувство не изолированный от внешней среды  $\pi$ -пространственный образ. В контактах индивида со средой возникают новые потребности и новые эмоциогенные ситуации. Эмоции влияют друг на друга. Например, досада от собственной неудачи усиливается, если внутри чувства она противопоставляется успеху другого субъекта; испуг от внезапного появления угрожающего объекта увеличивается, если индивид переживает отчаяние, и ослабевает, если он испытывает, например, воодушевление.

<sup>2</sup> Понятие пространственно-временной структуры в данном случае весьма условно. Если временная составляющая этой структуры соответствует реальности, то пространственная составляющая не является элементом физической действительности (порождаемые сущности не относятся к физическому пространству). Они располагаются исключительно в  $\pi$ -пространстве нашей психики. Тем не менее, понимая это, для простоты и удобства рассуждений мы будем пользоваться термином, введённым выше.

Эмоциональные состояния, когда они проявляются систематически, могут и накапливаться. В результате суммирования доверие, восхищение или зависть могут, например, возрастать. Но даже простое усиление или ослабление эмоций уже переводит их на новую ступень эмоционального семейства, т. е. превращает в иные эмоции той же модальности.

На рис. 2 эта ситуация представлена схематически в форме фрагмента некоторого пространства эмоциональных сущностей, служащего частью нашего  $\pi$ -пространства. Эмоциональные сущности  $e_1, e_2, e_3$  возникли и располагаются здесь в плоскости  $E$ , которую мы назовём *плоскостью эмоциональных сущностей*. Она как бы движется вдоль временной оси  $\tau$  с некоторой скоростью  $v$ . В процессе продвижения, отвечающего временному развитию чувства, на плоскости эмоциональных сущностей, словно на экране кинотеатра, возникают, сменяя друг друга, всё новые и новые эмоциональные образы.

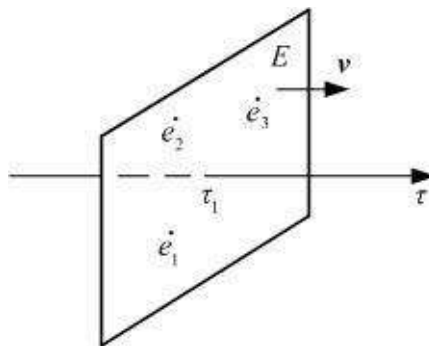


Рис. 2. Схематическое изображение пространства эмоциональных сущностей

Порождение новых эмоций путём пересечения уже существующих весьма интересно. Например, одновременное переживание индивидом возмущения и печали из-за бессилия выразить это другой особе превращается в обиду. Состояние обиды приводит к психическим колебаниям между «скованным» возмущением и печалью. Ощущение могущества на фоне бессилия искажает реальность и приводит к азарту и т. п. Своим происхождением сменяющие друг друга эмоциональные образы похожи на образы музыкальные<sup>3</sup>.

С одной стороны, чувственное переживание – единое целое. С другой – его составляющие отличаются друг от друга так, что их можно фиксировать без анализа того, где заканчивается один и начинается другой образ. Это имеет место даже тогда, когда отдельные части переживания «переходят» друг в друга, отчетливо представляясь индивиду как продолжение всё того же чувства.

<sup>3</sup> Музыкальный образ – относительно крупная и продолжительная смысловая единица музыкального произведения. Он может возникнуть только на основе смыслов меньшего масштаба [5]. Мелодия «вьется» в некотором гармонично построенном звуковом поле, благодаря чему приобретает ряд вторичных тонов, построенных посредством использования некоей ее фазы и гармонично организованного звукового окружения. Часто мелодия сама выдвигается на первый план звукового комплекса. Тогда, овладевая им, она становится осью данного фрагмента произведения, а всё звуковое окружение выполняет по отношению к ней служебную функцию вторичного тона. Всё вместе это и создаёт цепочку музыкальных образов, а в случае психического переживания – последовательность различно окрашенных  $\pi$ -пространственных эмоциональных образов. Они-то и творят внутри чувства новые психические сущности, создавая тем самым ещё одну возможность развития чувственного переживания, которую мы назвали пространственной.

То, что мы отнесли к эмоциям, отвечает также всему чувственному переживанию. Но, в отличие от пересечения эмоций, здесь следует говорить о трансформации чувств.

Как и эмоции, одни чувства переходят в другие: страх в ненависть, доверие в симпатию, симпатия в любовь, и т. п. Возникают новые чувственные переживания: отверженность, одиночество и унижение, например, вызывают чувство брошенности и т. п. Состояние бессилия означает осознание того, что в настоящий момент субъект не может сделать нечто, для него существенное. Если он принимает своё бессилие спокойно, оно вызывает только раздражение, досаду, тревогу или грусть. Но если он не терпит этого состояния, то возникают более сильные чувства: ужас, ярость, стыд и т. п. Особенно интересна легкость переходов между супротивными чувствами. Некоторые чувства при определенных условиях могут превращаться в свою противоположность, т. е. становиться собственной *инверсией*. Сильное и длительное восхищение человеком вызывает, например, чувство влюбленности, но тотальное восхищение, спустя время, может превратиться в разочарование<sup>4</sup>. Вместе с тем существуют чувства, которые друг в друга не переходят: досада, например, не заменяется чувством гордости, печаль – радушием и т. п.

Приведём три понятия, связанных с трансформацией чувств: инверсия, вытеснение и смещение чувства. Их рассмотрение мы начнем с инверсии.

*Инверсия* (от лат. *inversio* – переворачивание) чувственного переживания выражается в изменении модальности текущего чувства на противоположную. Это, например, происходит, когда чувства, связанные с определёнными проблемами, препятствуют решению иных значимых для нас проблем, а мы предпочитаем в первую очередь то, что для нас важно. Замена отрицательного переживания положительным открывает новые возможности, поскольку стратегия избегания заменяется стратегией достижения. То, что раньше вызывало страх, отвращение, раздражение, теперь вызывает интерес, стремление обладать или испытать ранее нежелательные ощущения<sup>5</sup>.

Инверсия чувственных переживаний повышает устойчивость к стрессам, смягчает межличностные конфликты и служит механизмом психической защиты<sup>6</sup>.

Когда необходимо отвлечь внимание от чего-то, чтобы сконцентрировать его на ином предмете, следует вытеснить существующее психическое содержание, так как в

---

<sup>4</sup> В. В. Медушевский [6] описывает типы взаимодействия средств музыкальной выразительности на пути от элементов музыки к музыкальной интонации и музыкальному образу. Он создаёт следующую «алгебру» музыкальных смыслов: 1) отношение интерпретации: импульсивные движения и радостная окраска приводят к ликование; импульсивные движения и печальные окраска – к отчаянию, ожидание и напряжение создают томление и влечение; 2) отношение детализации: скорбные интонации вместе с напряжением равноценны скорби; 3) метафорический перенос: наполнение пространства звуками и голосами и напряженное томление создают полководье чувств; 4) замена значения на противоположное: радость и мрак приводят к печали; 5) выделение скрытых значений состоит в освобождении от периферийных нюансов в пользу основных; 6) междууровневые противоречия и преувеличения приводят к деформации в структуре эмоционального восприятия; 7) параллельное взаимодействие: скорбные вздохи в партии солиста и скорбные вздохи в партии оркестра дают усиление значения. Таким образом, элементами музыки синтезируются смыслы, весьма отличные от первоначальных. Говоря иначе, содержание музыкального произведения несводимо ни к одному из компонентов его структуры. Оно предполагает взаимосвязь комплекса всех составляющих. Это относится и к чувствам.

<sup>5</sup> При половом влечении, например, происходит множество всевозможных инверсий: запахи или зрительные образы, обычно вызывающие отвращение, в интимных отношениях могут становиться факторами возбуждающими. Аналогичную роль может играть и вербальная составляющая.

<sup>6</sup> Говорят, что если нельзя изменить ситуацию, то следует изменить своё отношение к ней. Это высказывание распространяется и на необоснованные ожидания.

противном случае возможность изменять объект интереса утрачивается. *Вытеснение*, или репрессия (от лат. *repressio* – подавление), – самовнушенная амнезия. При вытеснении из памяти изымаются только определенные  $\pi$ -пространственные составляющие. Одновременно появляется установка, которая тормозит их припоминание, когда последнее мучительно.

В процессе вытеснения происходит избавление от таких переживаний, как чувство вины, разочарование, обида, безысходность, злость, склонность к переживаниям, подменяющим действительность, и т. п.

*Смещением* чувств мы называем эффект, при котором чувства, относящиеся к одному объекту, переносятся на другой. Примером служит смещенная агрессия, когда в качестве ответной меры пострадавший выбирает нападение не на источник опасности, а на безопасный объект. Благодаря смещению отрицательные чувства смягчаются, что даёт индивиду возможность решать повседневные задачи. Ярким примером цепочки смещений служит появление страха высоты. Он возникает оттого, что при падениях в детском возрасте ребёнок чувствует боль. Далее происходит смещение болевой реакции на реакцию потери опоры. Возникает страх потери опоры как символ боли. Затем осуществляется смещение страха потери опоры на признаки высоты. Появляется страх высоты. Путём аналогичных смещений возникает и клаустрофобия, порождённая страхом обрушения укрытий.

Рассмотренные выше эффекты обусловлены информационными воздействиями. При моделировании трансформации чувств мы ограничимся наиболее интересным случаем – изменением модальности текущего чувства на противоположную, т. е. инверсией. Изменение модальности – это изменение отношения к объекту чувствования. Последнее не происходит само по себе. Изменение отношения связано с «деформацией» информационного содержания предвосхищенного образа  $I_0$  [7]. Под этим мы понимаем замену не всего образа на противоположный, а только тех его составляющих, которые для данного чувства значимы, т. е. определяют его характер. Если осуществляется инверсия положительного чувства в отрицательное, элементы информационного содержания предвосхищенного образа, вызывавшие ранее положительное отношение, заменяются элементами, провоцирующими отношение отрицательное, и наоборот.

Например, если кто-то уважал таможенника за кристальную честность и скрупулезное отношение к проверке отдельных пересекающих границу людей, но оказалось, что этот же субъект, пропуская через границу тиры с контрабандой, берёт за это огромные взятки, во что превратится прежнее уважение? Скорее всего, оно заменится антипатией, негодованием или презрением. Если некто взял у приятеля деньги в займы, а отдавать их отказывается, симпатия к приятелю у пострадавшего трансформируется, по крайней мере, в возмущение, негодование или гнев. Постоянное преобладание такого рода  $\pi$ -пространственных образов ведёт к их накоплению.

Как это оформить математически?

Пусть в момент  $\tau = 0$  сформировался предвосхищённый образ, содержащий в себе  $I_0$  информации. Текущее информационное содержание предвосхищённого образа согласно [8] развивается по закону

$$I(\tau) = I_0 \exp\left(-\frac{b}{I_0} \tau\right), \quad (1)$$

благодаря чему появляется эмоциональный тон чувственного переживания

$$\Omega_0(\tau) = aI_0I_P \exp\left(-\frac{b}{I_0}\tau\right). \quad (2)$$

В процессе развития чувства текущее информационное содержание предвосхищённого образа  $I = I(\tau)$  может измениться в «положительную» или «отрицательную» сторону. Причиной изменений служат информационные включения.

Пусть в момент  $\tau = \tau_1$  возникла и закрепились информация, которая привела к замене позитивных составляющих текущей величины  $I(\tau)$  (для данного чувства значимых и определяющих его модальность) на негативные. В этот момент формируется новое информационное содержание предвосхищенного образа  $I_0(\tau_1)$  согласно формуле

$$I_0(\tau_1) = I(\tau_1) - d_1I_1. \quad (3)$$

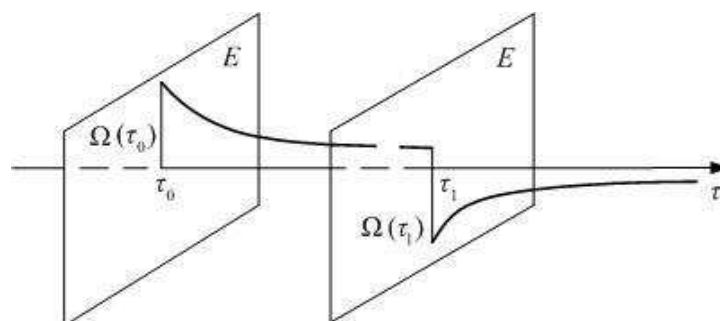
В данном случае важно, чтобы выполнялось отношение  $|I_0(\tau_1)| > |I(\tau_1)|$ , которое записывается как

$$|I(\tau_1) - d_1I_1| > I_0 \exp\left(-\frac{b}{I_0}\tau_1\right). \quad (4)$$

Благодаря этому новое информационное содержание предвосхищенного образа  $I_0(\tau_1)$  переводит эмоциональный тон чувственного переживания в нижнюю полуплоскость плоскости эмоциональных сущностей<sup>7</sup> (см. рис. 3). Эмоциональный тон записывается теперь как

$$\Omega_0(\tau) = aI(\tau_1)I_P \exp\left(-\frac{b}{I(\tau_1)}(\tau - \tau_1)\right) \text{ для } \tau \geq \tau_1. \quad (5)$$

Трансформация приводит к изменению эмоциональной установки. Теперь она отвечает иному чувственному настроению, создавшемуся по отношению к тому же самому объекту. Новое чувство генерирует иные эмоциональные образы. Так осуществляется инверсия первоначального чувства. Вместе с новым содержанием для  $\tau \geq \tau_1$  возникает и новая напряженность ожидания  $N = N(\tau - \tau_1)$ .



<sup>7</sup> Плоскость эмоциональных сущностей не содержит координатной системы. Мы принимаем только, что в верхней её полуплоскости располагаются образы, наполняющие позитивно окрашенные чувства, а в нижней – чувства, окрашенные негативно.



Рис. 3. Состояние плоскости эмоциональных сущностей в процессе одноразовой инверсии чувства

Тип инверсии, представленной на рис. 3, мы назовём одноразовой, поскольку она достигается с помощью единственного информационного включения. Одноразовая инверсия чувства связана с высокой напряженностью психического переживания. Она требует «сильного» информационного включения («информационного удара», способного вызвать психическое потрясение).

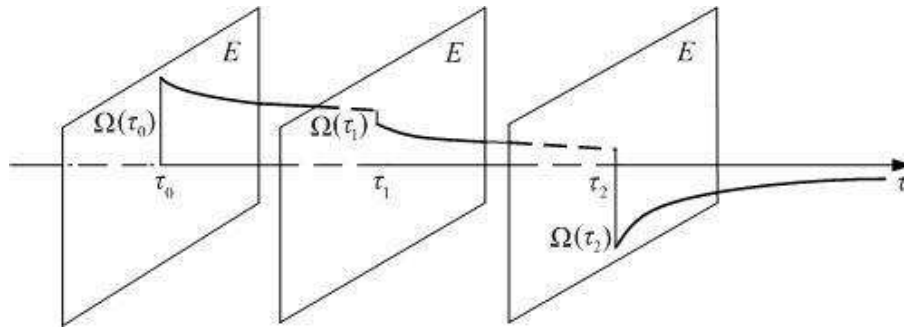


Рис. 4. Графическое представление двухразовой инверсии

Но и слабые включения, если они повторяются неоднократно, накапливаясь, приводят к инверсии, которая как бы растягивается во времени. На рис. 4 показана инверсия чувственного переживания как результат двойного негативного информационного включения.

Происходит это следующим образом. Как и выше, в момент  $\tau = 0$  возникает эмоциональный тон высоты  $\Omega_0 = \Omega_0(0)$ , который до момента  $\tau = \tau_1$  развивается по закону (2). Он определяет модальность и силу чувства на промежутке  $0 \leq \tau < \tau_1$ .

При  $\tau = \tau_1$  происходит первое негативное информационное включения величины  $I_1$ , формирующее новое информационное содержание предвосхищенного образа  $I_0(\tau_1)$  согласно закону (3). Однако оно таково, что вместо (4) выполняется неравенство

$$|I(\tau_1) - d_1 I_1| < I_0 \exp\left(-\frac{b}{I_0} \tau_1\right). \quad (6)$$

Это приводит к изменению эмоционального тона чувственного переживания до величины  $\Omega_0 = \Omega_0(\tau_1)$ . Он представляется теперь как

$$\Omega_0(\tau) = a I_0(\tau_1) I_p \exp\left(-\frac{b}{I_0(\tau_1)} (\tau - \tau_1)\right), \quad (7)$$

где  $I_0(\tau_1) = I(\tau_1) - d_1 I_1$ . Однако информационное включение, отвечающее неравенству (6), эмоциональный тон только ослабляет, но не инвертирует. Напряженность ожидания релаксирует, однако модальность чувства сохраняется и далее на всём промежутке  $\tau_1 \leq \tau < \tau_2$ .

В момент  $\tau = \tau_2$  возникает второе негативное информационное включения величины  $I_2$ , такое, что появляется новый информационный образ:

$$I_0(\tau_2) = I(\tau_2) - d_2 I_2.$$

При этом выполняется неравенство

$$|I(\tau_2) - d_2 I_2| > I_0(\tau_2) \exp\left(-\frac{b}{I_0(\tau_2)} \tau_2\right). \quad (8)$$

Эмоциональный тон принимает значение  $\Omega_0 = \Omega_0(\tau_2)$ , оказывается в нижней полуплоскости и для  $\tau \geq \tau_2$  изменяется теперь согласно закону

$$\Omega_0(\tau) = a I_0(\tau_2) I_p \exp\left(-\frac{b}{I_0(\tau_2)} (\tau - \tau_2)\right). \quad (9)$$

При  $\tau \geq \tau_2$  уже он определяет модальность чувства. Напомним, что  $d_1$  и  $d_2$  – весовые коэффициенты.

Естественно, что такого рода инверсия может быть и многоступенчатой. Именно в таких процедурах наиболее выразительно проявляется амбивалентность чувства.

Благодаря инверсиям появляются чувства-антиподы: любовь – ненависть, интерес – безразличие, презрение – восхищение, участие – равнодушие, симпатия – неприязнь, смирение – гордыня, уважение – презрение и т. п.

\* \* \*

Чувство определяется доминирующим эмоциональным состоянием, в которое периодически «вплетаются» иные эмоции, придавая ему в различные периоды времени разную окраску. Всё это создаёт  $\pi$ -пространственный образ, математическая модель которого выражается в форме эмоционального венка. Его компоненты – переменные величины, характеризующие интенсивности протекания отдельных эмоций. Модель открывает возможность как для определения эмоциональной окраски чувства в различные моменты его существования, так и для оценки его энергетического обеспечения.

Изменяя характер системообразующего элемента (эмоционального тона чувственного переживания), информационные включения приводят к трансформации чувств.

Благодаря энергетической подпитке за счёт эмоционального тона чувство находится в динамике. В развертывании чувственного переживания создаются новые эмоциональные смыслы. Они взаимодействуют с уже состоявшимися образами и тем самым производят новые психические образы. Находясь в постоянном развитии, «играя» эмоциональными оттенками, чувство притягивает сознание и влечет нас за собой.

Чувства связаны не только с психической, но и с физической сферой человека. Уже древние целители заметили, что некоторые болезни провоцируются конкретными чувственными переживаниями. Например, зависть и злость способствуют заболеванию пищеварительной системы; глубокое горе содействует сахарному диабету; а постоянный страх провоцирует дисфункцию щитовидной железы. Если индивид слабо представляет себя и свое место в жизни, постоянно удручен, то это отрицательно сказывается на работе его иммунной системы. Человек – единство души и тела, а поэтому здоровье на физиологическом уровне в свою очередь влияет на психическое самочувствие.

### Ссылки на источники

1. Глазунов Ю. Математическая психология. – Berlin: Palmarium academic publishing, 2015. – 450 с.
2. Глазунов Ю. Т. Математическая модель чувства надежды // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 10. – С. 32–40.
3. Глазунов Ю. Математическая психология.

4. Там же.
5. Казанцева Л. П. Основы теории музыкального содержания. – Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 368 с.
6. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса (о художественном моделировании эмоций) // Советская музыка. – 1973. – № 8. – С. 25–28.
7. Глазунов Ю. Т. Математика ожиданий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 8 (август). – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16161.htm>.
8. Там же.

### **Yury Glazunov,**

Doctor of Engineering Sciences, chief scientific officer at the chair of Technology of Food Manufactures, Murmansk State Technical University, Murmansk

[glazunovyury@gmail.com](mailto:glazunovyury@gmail.com)

### **Mathematical modeling of feeling transformation**

**Abstract.** The paper deals with the phenomenon of feeling transformation. The research method is mathematical modeling. The author defines motional tone of feeling and concept of the information inclusion. The concept of wreath of emotions is introduced. The example of emotional wreath for of guilt is shown. The mathematical model of feeling inversion is constructed and analysed.

**Key words:** base element, information, mathematical model, transformation, sense, emotion.

### **References**

1. Glazunov, Ju. (2015). *Matematicheskaja psihologija*, Palmarium academic publishing, Berlin, 450 p. (in Russian).
2. Glazunov, Ju. T. (2015). "Matematicheskaja model' chuvstva nadezhdy", *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*, vyp. 10, pp. 32–40 (in Russian).
3. Glazunov, Ju. (2015). *Matematicheskaja psihologija*.
4. Ibid.
5. Kazanceva, L. P. (2009). *Osnovy teorii muzykal'nogo sodержaniya*, GP AO IPK "Volga", Astrahan', 368 p. (in Russian).
6. Medushevskij, V. V. (1973). "K probleme semanticheskogo sintaksisa (o hudozhestvennom modelirovanii jemocij)", *Sovetskaja muzyka*, № 8, pp. 25–28 (in Russian).
7. Glazunov, Ju. T. (2016). "Matematika ozhidaniy", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 8 (avgust). Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16161.htm> (in Russian).
8. Ibid.

### **Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	01.07.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	04.07.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	04.07.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Глазунов Ю. Т., 2016

**Смарагдов Игорь Андреевич,**

доктор технических наук, профессор кафедры «Экономика и финансы» ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (Тульский филиал), г. Тула  
[smaragdovIA@gmail.com](mailto:smaragdovIA@gmail.com)



**Князева Марина Анатольевна,**

кандидат технических наук, заведующая кафедрой «Экономика и финансы» ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (Тульский филиал), г. Тула  
[knizeva\\_ma@mail.ru](mailto:knizeva_ma@mail.ru)

**Конкуренция на российском рынке факторинга**

**Аннотация.** В статье представлены сформированные ядерные конкурентные структуры системы российского рынка факторинговых услуг по объемам уступленных денежных требований и портфелей Факторов на 01.01.2016 г. и результаты количественной оценки уровней рыночной конкуренции по этим параметрам, базирующиеся на аналитических материалах «РА Эксперт».

**Ключевые слова:** факторинг, анализ, сепарация субъектов, рейтинг.

**Раздел:** (04) экономика.

В работах [1, 2] были представлены результаты ядерного структурирования системы крупнейших субъектов российского рынка факторинговых услуг и количественной оценки уровня конкуренции на этом рынке по данным «РА Эксперт» до 2015 г.

В анализе деятельности факторингового рынка [3], выросшего за период с 2009 по 2014 г. в номинальном выражении в 5,7 раза, в 2015 г. отмечается сокращение на 10,4% номинального объема уступленных Факторам денежных средств (с 2,060 до 1,845 трлн руб.) на фоне относительного роста сделок с производственными компаниями и «драматическим падением торгового сегмента» (его доля сократилась на 9% и составила 47% от общего объема сделок).

**1. Основы методологии**

Постановка задачи о количественной оценке конкуренции на конкретном рынке при заданной его структуре (фиксированных числах его субъектов и их компетенций) сводится к установлению (с минимальным субъективным произволом аналитика-исследователя):

- параметров ядра рынка (количества членов и их кумулятивной компетенции);
- уровня рыночной конкуренции (степени рыночной власти ядра рынка), который можно определить сопоставлением (в той или иной форме) кумулятивной компетенции ядра рынка и остальных его субъектов.

Для исключения субъективизма при сепарации субъектов рынка (определении числа членов его ядра) и количественного анализа внутренней структуры ядра далее предлагаются имеющие ясный логический смысл критерии отбора [4–13].

**1.1. Критерий отбора членов большого ядра рынка**

В состав большого ядра включаются субъекты рынка, удовлетворяющие следующему (самому «мягкому») критерию: очередной из ранжированного по убыванию компетенций перечня субъектов рынка *n*-й субъект включается в большое ядро, если увеличение (за счет его компетенции) осредненной по *n* членам ядра их

кумулятивной компетенции после его включения в состав ядра  $[(S_n - S_{n-1})/n]$  равно или превышает уменьшение (за счет роста числа членов ядра) средней компетенции, приходящейся на одного члена ядра, после включения в состав ядра  $n$ -го субъекта  $[S_{n-1}/(n-1) - S_n/n]$ , т. е. критерий имеет вид:

$$\frac{\frac{S_n}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_{n-1} + S_n}{n}} = \frac{\frac{S_n - S_{n-1}}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_n}{n}} \geq 1. \quad (1.1)$$

Иными словами, очередной субъект рынка включается в большое ядро, если его компетенция удовлетворяет неравенству:

$$S_n > S_{n-1} \left[ \frac{1}{2(n-1)} \right],$$

где  $S_{n-1}$  – кумулятивная компетенция  $n-1$  субъектов – членов ядра, компетенция каждого из которых не уступает его компетенции  $S_n$ .

Ясно, что для включения  $n$ -го субъекта в такое ядро необходимо, чтобы относительные значения  $S_n/S_{n-1}$  были равны или превосходили минимально допустимые, численные значения которых для второго-десятого членов ядра ( $n = 2...10$ ) приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Относительные значения  $S_n/S_{n-1}$**

$N$	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$S_n/S_{n-1}$	0.500	0.250	0.167	0.125	0.100	0.083	0.071	0.063	0.056

Тогда:

- второй субъект рынка входит в большое ядро рынка, если его компетенция равна или превышает 0,5 компетенции первого;
- третий – если его компетенция равна или больше 0,25 кумулятивной компетенции первого и второго членов ядра; четвертый – 0,167 кумулятивной компетенции трех предыдущих и т. д.;
- если кумулятивная компетенция первых шести членов такого ядра равна 60%, то седьмым членом ядра может быть субъект, компетенция которого равна или превышает  $60 \cdot 0,083 = \sim 5\%$ ; если же кумулятивная компетенция первых шести членов ядра составляет 80%, седьмой субъект включается в ядро, если его компетенция не меньше 6,64%.

### 1.2. Критерий отбора членов среднего ядра рынка

Включение в состав среднего ядра очередного субъекта требует не только выполнения неравенства (1.1), но и удовлетворения более «жесткому» критерию: очередной из ранжированного по убыванию компетенций перечня субъектов рынка  $n$ -й субъект включается в среднее ядро, если отношение прироста (за счет его компетенции) осредненной по  $n$  членам ядра их кумулятивной компетенции после включения этого субъекта в состав ядра  $[(S_n - S_{n-1})/n]$  к уменьшению (за счет прироста числа участников ядра) средней компетенции, приходящейся на одного члена ядра, после включения в их число  $n$ -го субъекта  $[S_{n-1}/(n-1) - S_n/n]$ , равно или превышает отношение кумулятивных компетенций членов этого ядра после ( $S_n$ ) и до ( $S_{n-1}$ ) его включения, т.е. критерий имеет вид:

$$\frac{\frac{S_n}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_{n-1} + S_n}{n}} = \frac{\frac{S_n - S_{n-1}}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_n}{n}} \geq \frac{S_n}{S_{n-1}} = \frac{S_{n-1} + S_n}{S_{n-1}} = 1 + \frac{S_n}{S_{n-1}}. \quad (1.2)$$

Из (1.2) следует, что  $n$ -й субъект рынка входит в состав среднего ядра, если его компетенция удовлетворяет неравенству:

$$S_n > S_{n-1} \left[ \frac{1}{2(n-1)} + \left[ 1 + \frac{1}{4(n-1)^2} \right]^{0,5} - 1 \right].$$

Понятно, что для включения  $n$ -го субъекта в это ядро необходимо, чтобы относительные значения  $S_n/S_{n-1}$  были равны или превосходили минимально допустимые, численные значения которых для второго-десятого членов ядра ( $n = 2...10$ ) приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Относительные значения  $S_n/S_{n-1}$**

$N$	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$S_n/S_{n-1}$	0.618	0.281	0.184	0.133	0.105	0.088	0.074	0.065	0.058

Тогда:

– второй субъект входит в состав среднего ядра, если его компетенция равна или превышает 0,618 компетенции первого; третий – если его компетенция не меньше 0,281 кумулятивной компетенции первого и второго членов ядра и т. д.;

– если кумулятивная компетенция первых четырех членов такого ядра равна 60%, то пятым членом ядра может быть субъект, компетенция которого равна или превышает  $60 \cdot 0,133 = \sim 8\%$ ; если же кумулятивная компетенция первых четырех членов ядра составляет 80%, пятый субъект включается в ядро, если его компетенция не меньше 10,64%.

### 1.3. Критерий отбора членов малого ядра рынка

Включение в состав малого ядра очередного  $n$ -го участника требует соответствия еще более «жесткому» критерию: очередной из ранжированного по убыванию компетенций перечня субъектов рынка  $n$ -й субъект включается в малое ядро, если отношение прироста (за счет его компетенции) осредненной по  $n$  членам ядра их кумулятивной компетенции после включения этого субъекта в состав ядра  $[(S_n - S_{n-1})/n]$  к уменьшению (за счет прироста числа участников ядра) средней компетенции, приходящейся на одного члена ядра, после включения в их число  $n$ -го субъекта  $[S_{n-1}/(n-1) - S_n/n]$ , равно или превышает отношение кумулятивной компетенции ядра после включения в его состав  $n$ -го субъекта ( $S_n$ ) к компетенции этого субъекта ( $S_n$ ), т. е. этот критерий отбора имеет вид:

$$\frac{\frac{S_n}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_{n-1} + S_n}{n}} = \frac{\frac{S_n - S_{n-1}}{n}}{\frac{S_{n-1}}{n-1} - \frac{S_n}{n}} \geq \frac{S_n}{S_n} = \frac{S_{n-1} + S_n}{S_n} = 1 + \frac{S_{n-1}}{S_n}. \quad (1.3)$$

Критерий (1.3) подразумевает, что очередной субъект включается в состав малого ядра, если его компетенция  $S_n$  удовлетворяет неравенству:

$$S_n > S_{n-1} \left[ \left[ \frac{(n-2)^2}{16(n-1)^2} + \frac{1}{2(n-1)} \right]^{0,5} - \frac{n-2}{4(n-1)} \right].$$

Ясно, что для включения  $n$ -го субъекта в состав малого ядра необходимо, чтобы относительные значения  $S_n/S_{n-1}$  были равны или превосходили минимально допустимые, численные значения которых для второго-десятого участников ( $n = 2...10$ ) приведены в табл. 3.

Таблица 3

**Относительные значения Sn/Sn-1**

<i>N</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Sn/Sn-1</i>	0.707	0.390	0.274	0.213	0.174	0.148	0.128	0.113	0.102

Тогда:

- второй субъект включается в состав малого ядра, если его компетенция равна или превышает 0,707 компетенции первого;
- третий – если его компетенция равна или больше 0,390 кумулятивной компетенции первого и второго членов ядра и т. д.;
- если кумулятивная компетенция первых трех членов ядра 60%, то четвертым членом может быть субъект с компетенцией не меньшей  $60 \cdot 0,274 = 16,44\%$ ; если же кумулятивная компетенция первых трех членов ядра 80%, четвертый субъект не может быть включён в состав малого ядра, поскольку для включения его компетенция должна быть равна или превышать 21,92%, что, очевидно, невозможно.

Информационной базой для формирования ядерной структуры конкурентной системы является её рэнкинг по анализируемому параметру, а ядерная сепарация субъектов этого рэнкинга осуществляется последовательно с помощью приведённых критериев отбора членов ядер (внутри ядер-субъядер).

Отметим, что формирование ядерной структуры конкурентной системы (последовательное разбиение конкурентной системы на ряд ядер с помощью представленных критериев отбора) по своей сути аналогично созданию структуры спортивных лиг разного уровня мастерства или результатов с помощью неких спортивных критериев отбора (сепарации) достойных участников соответствующих лиг, при этом внутри каждой из которых (внутри конкретного большого ядра с порядковым номером) выделяются свои лидеры (при данном подходе – члены малых субъядер), «середняки» (члены больших ядер, «не дотягивающие» до уровня требований критерия включения в малые субъядра) и аутсайдеры (члены больших ядер, «не дотягивающие» до уровня требований критерия включения в средние субъядра).

Количественная оценка уровня конкуренции в системе крупнейших субъектов рынка выполнялась с помощью расчёта индекса совершенства рыночной конкуренции (Perfection of Market Competition Index, который в случае идеальной совершенной конкуренции равняется единице):  $PMCI = (Y/N)/(S/n)$ , где *N* – общее число субъектов рынка, *n* – число субъектов, входящих в первое (главное рыночное) ядро, *Y* – объём рынка в натуральном выражении, *S* – кумулятивная компетенция членов первого (главного рыночного) ядра в натуральном выражении. По своей сути этот индекс представляет отношение гипотетической равной рыночной доли субъектов анализируемого рынка при совершенной конкуренции ( $Y/N$ ) к осреднённой фактической рыночной доле (компетенции) членов первого (главного рыночного) ядра ( $S/n$ ). Например, утверждение «значение индекса равно 10%» означает, что осреднённая по всем участникам доля рынка составляет 10% от осреднённой доли членов первого (главного рыночного) ядра, то есть средняя доля (компетенция) членов этого ядра в 10 раз больше гипотетической средней доли всех субъектов рынка, соответствующей случаю идеальной совершенной конкуренции.

**2. Ядерные конкурентные структуры факторингового рынка и количественная оценка конкуренции на нём**

Сепарация субъектов рынка и формирование ядерных конкурентных структур системы крупнейших субъектов рынка факторинговых услуг, «охватывающей более 90% всего рынка по объёмам уступленных Факторам денежных требований и

объемам портфелей Факторов на 01.01.2016 года» [14], осуществлялись с помощью вышеприведённых критериев отбора.

Полные (full) ядерные конкурентные структуры системы крупнейших субъектов рынка факторинговых услуг по объемам уступленных Факторам денежных требований и объемам портфелей Факторов на 01.01.2016 г. представлены в виде табл. 4 и 5.

Таблица 4

**Ядерная конкурентная full-структура крупнейших факторинговых групп по объему уступленных денежных требований в 2015 г.**

Место	Субъект рынка	Объём уступленных фактору денежных требований (млн руб.)	Тип субъекта
<b>ВСЕГО 1 710 847,6</b>			
<b>ПЕРВОЕ (ГЛАВНОЕ РЫНОЧНОЕ) ЯДРО</b>			
2 субъекта с кумулятивной компетенцией 796 340,5 (46,55%)			
1	ООО ВТБ Факторинг	440 980,1	малое
2	ПАО ПСБ/ООО «Промсвязьфакторинг»	355 360,4	малое
<b>ВТОРОЕ ЯДРО</b>			
4 субъекта с кумулятивной компетенцией 504 375,5 (29,48%)			
3	АО «АЛЬФА- БАНК»	158 635,3	малое
4	ПАО Банк «ФК Открытие»	145 293,8	малое
5	Группа ГПБ	127 808,9	малое
6	Группа компаний НФК	72 637,5	большое
<b>ТРЕТЬЕ ЯДРО</b>			
6 субъектов с кумулятивной компетенцией 296 731,2 (17,34%)			
7	ООО «КАПИТАЛ ФАКТОРИНГ»	60 083,7	малое
8	ООО «РБ Факторинг»	55 105,5	малое
9	ПАО АКБ «Металлинвестбанк»	54 770,0	малое
10	ОАО «МОСКОВСКИЙ КРЕДИТНЫЙ БАНК»	49 946,7	малое
11	«Сетелем банк» ООО	44 510,9	среднее
12	АО ЮниКредит Банк	32 314,4	среднее
<b>ЧЕТВЁРТОЕ ЯДРО</b>			
7 субъектов с кумулятивной компетенцией 96 605,6 (05,65%)			
13	ТКБ БАНК ПАО	22 574,8	малое
14	Банк СОЮЗ (АО)	18 771,0	малое
15	АО «ГЛОБЭКСБАНК»	15 265,1	среднее
16	ООО «ФК Санкт Петербург»	14 215,0	среднее
17	ООО «Р.Е.Факторинг»	9 125,0	большое
18	Русская Факторинговая Компания	9 025,7	большое
19	ПАО Банк Зенит	7 629,0	большое
<b>ПЯТОЕ ЯДРО</b>			
3 субъекта с кумулятивной компетенцией 14 001,5 (00,82%)			
20	«СДМ Банк» (ПАО)	5 837,5	малое
21	АО «Кредит Европа Банк»	4 494,0	малое
22	ООО «ОФК-Менеджмент»	3 670,0	среднее
<b>ШЕСТОЕ ЯДРО</b>			
2 субъекта с кумулятивной компетенцией 2 577,8 (00,15%)			
23	ООО «ЗЕМКОМБАНК»	1 652,7	малое
24	ООО «Эконом-факторинг»	925,1	большое
<b>СЕДЬМОЕ ЯДРО</b>			
2 субъекта с кумулятивной компетенцией 215,5 (00,01%)			
25	АКБ «Ижкомбанк» (ПАО)	214,1	
26	ООО «МАГНУМ ФАКТОРИНГ»	1,4	
Индекс совершенства рыночной конкуренции 16,53%			



Таблица 5

**Ядерная конкурентная full-структура крупнейших факторинговых групп по объему портфеля Фактора на 01.01.2016 г.**

Место	Субъект рынка	Объем портфеля фактора (млн руб.)	Тип субъекта
ВСЕГО 298 500,5			
ПЕРВОЕ (ГЛАВНОЕ РЫНОЧНОЕ) ЯДРО			
1 субъект с кумулятивной компетенцией 100 771,4 (33,76%)			
1	ООО ВТБ Факторинг	100 771,4	
ВТОРОЕ ЯДРО			
2 субъекта с кумулятивной компетенцией 76 200,0 (25,53%)			
2	ПАО ПСБ/ООО «Промсвязьфакторинг»	48 386,8	малое
3	АО «АЛЬФА-БАНК»	27 813,2	большое
ТРЕТЬЕ ЯДРО			
8 субъектов с кумулятивной компетенцией 91 006,4 (30,49%)			
4	ПАО Банк «ФК Открытие»	16 677,1	малое
5	Группа ГПБ	16 310,3	малое
6	Группа компаний НФК	11 972,0	среднее
7	ООО «КАПИТАЛ ФАКТОРИНГ»	10 552,8	среднее
8	АО ЮниКредит Банк	10 149,7	среднее
9	АО «ГЛОБЭКСБАНК»	9 209,5	среднее
10	ООО «РБ Факторинг»	8 902,3	среднее
11	ОАО «МОСКОВСКИЙ КРЕДИТНЫЙ БАНК»	7 232,7	среднее
ЧЕТВЕРТОЕ ЯДРО			
6 субъектов с кумулятивной компетенцией 24 581,7 (08,24%)			
12	ПАО АКБ «Металлинвестбанк»	5 229,0	малое
13	ТКБ БАНК ПАО	5 197,7	малое
14	Банк СОЮЗ (АО)	4 120,5	малое
15	«Сетелем банк» ООО	3 847,5	среднее
16	ООО «ФК Санкт-Петербург»	3 572,0	среднее
17	Русская Факторинговая Компания	2 615,0	среднее
ПЯТОЕ ЯДРО			
4 субъекта с кумулятивной компетенцией 4 632,4 (01,55%)			
18	ООО «Р.Е.Факторинг»	1 566,4	малое
19	ПАО Банк Зенит	1 457,0	малое
20	«СДМ Банк» (ПАО)	880,0	среднее
21	АО «Кредит Европа Банк»	729,0	малое
ШЕСТОЕ ЯДРО			
2 субъекта с кумулятивной компетенцией 1 086,3 (00,36%)			
22	ООО «ОФК-Менеджмент»	575,0	малое
23	ООО «Эконом-факторинг»	511,3	малое
СЕДЬМОЕ ЯДРО			
3 субъекта с кумулятивной компетенцией 222,3 (00,07%)			
24	ООО «ЗЕМКОМБАНК»	146,3	малое
25	АКБ «Ижкомбанк» (ПАО)	75,0	большое
26	ООО «МАГНУМ ФАКТОРИНГ»	1,0	
Индекс совершенства рыночной конкуренции 11,39%			

**Основные выводы**

Анализ представленных материалов позволяет заключить:

– рыночная система крупнейших факторинговых групп в 2015 г. представляла собой семиядерную конкурентную дуополистическую (по объему уступленных им денежных требований) и монополистическую (по объему портфеля Фактора) структуру;

- реальное (с учётом инфляции) сжатие объёма рынка факторинговых услуг составило в 2015 г. не менее 20%;
- индексы совершенства рыночной конкуренции (отношение гипотетической рыночной доли при идеальной совершенной конкуренции к фактической осреднённой доле членов главного рыночного ядра) составили 16,53% (по объёму уступленных денежных требований) и 11,39% (по объёму портфеля Фактора на 01.01.2016 г.);
- несмотря на олигополистический характер конкурентной структуры российского рынка факторинга, в 2015 г. конкуренция на нём по обоим анализируемым параметрам по-прежнему превосходила конкуренцию на российских рынках банковских услуг (0,5%), ОСАГО (2%), лизинга (5,4%), страхования по системе КАСКО (7,5%) и страхования в целом (9,9%), но уступала конкуренции на рынках инвестиционных услуг (17,3%) и оценки (19%).

В заключение необходимо отметить, что по результатам опроса топ-менеджеров Факторов на XI Ежегодной конференции «Факторинг в России – 2015: развитие по убывающей», состоявшейся 28.04.2015 г., в 2016 г. 36% респондентов ожидают стагнации, а 54% – падения рынка более чем на 5% [15].

### Ссылки на источники

1. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Факторинговый рынок России: конкуренция и перспективы развития // Финансовый бизнес. – 2015. – № 6 (179). – С. 23–30.
2. Мотохин А. М. Анализ структуры рынка факторинга РФ // Финансы и бизнес. – 2015. – № 3.
3. Факторинг в России // Сайт рейтингового агентства Эксперт РА. – URL: [www.raexpert.ru/project/factiring/2016/resume](http://www.raexpert.ru/project/factiring/2016/resume).
4. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Факторинговый рынок России: конкуренция и перспективы развития.
5. Мотохин А. М. Указ. соч.
6. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Конкуренция на российском рынке аудита и консалтинга // Аудитор. – 2014. – № 10. – С. 26–30.
7. Смарагдов И. А., Сидорейко В. Н. Конкурентные структуры крупнейших субъектов рынка аудиторско-консалтинговых услуг // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 4 (апрель). – С. 15–22. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16063.htm>.
8. Смарагдов И. А. Оценка рыночной конкуренции: монография. – Тула: «Шар», 2012.
9. Князева М. А., Смарагдов И. А., Прусаков П. Р. Конкуренция на мировом рынке производства стали в 2014–2015 годах // Достижения современной науки 2016: XIII Междунар. науч.-метод. конф. – М.: Изд-во «Олимп», 2016. – С. 356–365. – URL: [http://olimpiks.ru/d/797165/d/sbornik\\_xiii\\_dsn-10.pdf](http://olimpiks.ru/d/797165/d/sbornik_xiii_dsn-10.pdf).
10. Князева М. А., Смарагдов И. А., Микуляк О. Б. Конкуренция по выручке в системе топ-50 технологических компаний России в 2014 и 2015 годах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46232.htm>.
11. Мотохин А. М., Смарагдов И. А. Структура российского рынка банковских услуг // Банковское дело. – 2015. – № 8. – С. 32–34.
12. Смарагдов И. А., Румянцева И. И., Мотохин А. М. Конкуренция на рынке оценочных услуг // Аудитор. – 2015. – Т. 1. – № 4. – С. 64–67.
13. Смарагдов И. А., Князева М. А., Кипчатов А. Р. Конкуренция на российском страховом рынке // Страховое дело. – 2016. – № 5. – С. 36–40. – URL: <http://ankil.info/lib/1/177/1558/>
14. Рэнкинг российских Факторов по объёму уступленных им денежных требований по итогам 2015 года // Сайт рейтингового агентства Эксперт РА. – URL: [www.raexpert.ru/rankingtable/factiring/2015/main](http://www.raexpert.ru/rankingtable/factiring/2015/main).
15. Факторинг в России. Исследования // Сайт рейтингового агентства Эксперт РА. – URL: [www.raexpert.ru/project/factiring/2016/analytics](http://www.raexpert.ru/project/factiring/2016/analytics).

---

### **Igor Smaragdo**,

Doctor of Engineering Sciences, Professor at the chair of Economy and Finance, the Tula branch of RANEPa, Tula [smaragdovIA@gmail.com](mailto:smaragdovIA@gmail.com)

### **Marina Knyazeva**,

Candidate of Engineering Sciences, head of the chair of Economy and Finance, the Tula branch of RANEPa, Tula [knizeva\\_ma@mail.ru](mailto:knizeva_ma@mail.ru)

### Competition at the Russian factoring market

**Abstract.** The paper presents the generated nuclear competitive Russian market structure of the factoring services system by the volume of assigned receivables and the factor portfolios on 01.01.2016, and the results quantifying the levels of market competition for these parameters based on “Expert RA” analytical materials.

**Key words:** factoring, analysis, separation of subjects rating.

#### References

1. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2015). “Faktoringovyj rynek Rossii: konkurencija i perspektivy razvitija”, Finansovyj biznes, № 6 (179), pp. 23–30 (in Russian).
2. Motohin, A. M. (2015). “Analiz struktury rynka faktoringa RF”, Finansy i biznes, № 3 (in Russian).
3. “Faktoring v Rossii”, Sajt rejtingovogo agentstva Jekspert RA. Available at: [www.raexpert.ru/project/factoring/2016/resume/](http://www.raexpert.ru/project/factoring/2016/resume/) (in Russian).
4. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2015). Op. cit.
5. Motohin, A. M. (2015). Op. cit.
6. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2014). “Konkurencija na rossijskom rynke audita i konsaltinga”, Auditor, № 10, pp. 26–30 (in Russian).
7. Smaragdov, I. A. & Sidorejko, V. N. (2016). “Konkurentnye struktury krupnejshih sub#ektov rynka auditorско-konsaltingovyh uslug”, Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal “Koncept”, № 4 (aprel’), pp. 15–22. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16063.htm> (in Russian).
8. Smaragdov, I. A. (2012). Ocenka rynochnoj konkurencii: monografija, “Shar”, Tula (in Russian).
9. Knjazeva, M. A., Smaragdov, I. A. & Prusakov, P. R. (2016). “Konkurencija na mirovom rynke proizvodstva stali v 2014–2015 godah”, Dostizhenija sovremennoj nauki 2016: XIII Mezhdunar. nauch.-metod. konf, Izd-vo “Olimp”, Moscow, pp. 356–365. Available at: [http://olimpiks.ru/d/797165/d/sbornik\\_xiii\\_dsn-10.pdf](http://olimpiks.ru/d/797165/d/sbornik_xiii_dsn-10.pdf) (in Russian).
10. Knjazeva, M. A., Smaragdov, I. A. & Mikuljak, O. B. (2016). “Konkurencija po vyruchke v sisteme top-50 tehnologicheskikh kompanij Rossii v 2014 i 2015 godah”, Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal “Koncept”, t. 17. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/46232.htm> (in Russian).
11. Motohin, A. M. & Smaragdov, I. A. (2015). “Struktura rossijskogo rynka bankovskih uslug”, Bankovskoe delo, № 8, pp. 32–34 (in Russian).
12. Smaragdov, I. A., Rumjanceva, I. I. & Motohin, A. M. (2015). “Konkurencija na rynke ocenочnyh uslug”, Auditor, t. 1, № 4, pp. 64–67 (in Russian).
13. Smaragdov, I. A., Knjazeva, M. A. & Kipchatov, A. R. (2016). “Konkurencija na rossijskom strahovom rynke”, Strahovoe delo, № 5, pp. 36–40. Available at: <http://ankil.info/lib/1/177/1558/> (in Russian).
14. “Rjening rossijskih Faktorov po ob#emu ustuplennyh im denezhnyh trebovanij po itogam 2015 goda”, Sajt rejtingovogo agentstva Jekspert RA. Available at: [www.raexpert.ru/rankingtable/factoring/2015/main/](http://www.raexpert.ru/rankingtable/factoring/2015/main/) (in Russian).
15. “Faktoring v Rossii. Issledovanija”, Sajt rejtingovogo agentstva Jekspert RA. Available at: [www.raexpert.ru/project/factoring/2016/analytics/](http://www.raexpert.ru/project/factoring/2016/analytics/) (in Russian).

#### Рекомендовано к публикации:

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	13.07.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	14.07.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	14.07.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Смарагдов И. А., Князева М. А., 2016

**Копытов Анатолий Дмитриевич,**

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

[tb100@yandex.ru](mailto:tb100@yandex.ru)



**Черепанова Тамара Борисовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку, научный сотрудник Института развития образования РАО при Томском государственном педагогическом университете, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

[tb100@yandex.ru](mailto:tb100@yandex.ru)

**Особенности концепта непрерывного образования**

**Аннотация.** В статье на основе анализа современных требований к образовательному пространству, базирующихся на концептуальной идее о непрерывности образования, описаны рамочные характеристики, предъявляемые к руководителю, что ориентирует на необходимость внесения изменений в логику и структуру профессионального образования; особое внимание уделено разработке профессионально важных качеств специалиста как субъекта инновационной деятельности.

**Ключевые слова:** концепт непрерывного образования, профессиональное образование, развитие образования, профессиональная компетентность, управление образованием, инновационная деятельность.

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

Доминантная тенденция развития образования характеризуется непрерывностью и внутренней целостностью, которые понимаются как единство всех ступеней образования, начиная с дошкольной, продолжающееся на поствузовском этапе и в течение всей профессиональной жизни через систему повышения квалификации и переподготовки (в отличие от европейской и американской концепций, в которых непрерывность рассматривается в большей степени применительно к сфере профессионального образования).

Институт образования, сложившийся в нашей стране, имеет все необходимые предпосылки для обеспечения процесса непрерывного образования: в нем есть компоненты, пришедшие из прошлого, и элементы, содержащие в себе возможность становления будущего – единой системы непрерывного образования. На основе представлений диалектики о целостном развитии любой органической системы можно утверждать, что сущность процесса становления непрерывного образования состоит в том, что оно одновременно, во-первых, поглощает и преобразовывает все компоненты, подчиняя их себе, своим требованиям, делая их моментами своего развития, и, во-вторых, создает еще и недостающий ей орган. В процессе функционирования системы образования неизбежно происходят постоянные изменения каждого из элементов под воздействием всех остальных или, наоборот, изменение всех элементов под воздействием какого-либо одного из них. Принцип системности требует, чтобы все изменения происходили в пределах целого.

Как говорил Конфуций, «даже в обществе двух человек я непременно найду, чему у них поучиться. Достоинствам их я постараюсь подражать, а на их недостатках сам буду учиться».

В данном контексте именно непрерывность и внутренняя целостность образовательного пространства обуславливают совокупность требований, предъявляемых к образовательным учреждениям всех типов и видов в целом, формируя изменения в понимании роли и функционала, выраженного через перечень профессиональных компетентностных требований ко всем участникам образовательного процесса, в том числе к тем, кто осуществляет управление образованием.

В связи с этим считаем необходимым вспомнить, что в отечественной традиции руководителем образовательного учреждения и его заместителями становились опытные педагоги, имеющие значительный профессиональный стаж, авторитет и опыт. Вместе с тем начиная с 2000-х гг. в отношении управленческого персонала учреждений образования стали формироваться новые ожидания (в частности, профессионализм управленца начинает характеризоваться сформированностью высоких организационных способностей, профессиональной мобильности, органичным сочетанием опыта, авторитета, прогностического видения актуальных проблем образования и внутренней логики подготовки и воспитания потенциально востребованных выпускников и др.). Сегодня наличие специально сформированных компетентностей управленца у руководителей образовательными учреждениями стало обязательным условием и входит в профессиограмму данного специалиста.

Действительно, для успешности любого учреждения образования большое значение имеет высокая профессиональная квалификация специалистов, особенно в области управления, компетентных и ответственных, свободно ориентирующихся в смежных областях знаний, готовых к социальной и профессиональной мобильности, со стремлением к профессиональному росту. При этом большое значение имеют кадры, обеспечивающие эффективность деятельности учреждения в инновационном режиме постоянного поиска.

Сегодня, осуществляя управление, нужно иметь и развивать личностный потенциал, сочетать в себе талант ученого, менеджера и конструктора, иметь высокоразвитое системное мышление, уметь объединять профессионалов для решения стоящих перед образовательным учреждением задач. Как утверждает А. Х. Чапаева, «компетентность руководителя в сфере образования – это комплекс управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности. Мастерство управления состоит в умении выбирать наиболее эффективные (совпадающие по целям и результатам) для данного конкретного момента времени и сложившихся обстоятельств методы управленческой деятельности и формирует портрет современного, главное, эффективного, руководителя школы» [1].

Все большую роль в профессиональной деятельности играют не приобретенные знания людей, их опыт, умения и навыки, а возможный потенциал непрерывного развития профессиональных и личностных качеств. Общество с развитой экономикой требует и от специалиста в области образования несвойственных ранее качеств ориентации в вопросах маркетинга, понимания социально-экономических факторов, психологии потребителя. Ориентация на саморазвитие, профессиональное мастерство, на выработку индивидуального стиля руководства призвана постоянно формировать профессиональную компетентность руководителей образовательных учреждений. Принципиально изменились роль и место образования в жизни общества.

Таким образом, становится очевидной и актуальной разработка профессионально важных качеств специалиста как субъекта инновационной деятельности, следовательно, необходимы разработка и внедрение системы подготовки специалистов, позволяющей корректировать профессионально-ценностные ориентации, мотивацию, становление и развитие профессионального сознания и самосознания, а значит, реализовывать образовательные программы разного уровня в постоянном единстве теоретической и практической профессиональной подготовки.

Анализ научно-педагогических трудов позволяет утверждать, что внутренняя логика формирования профессиональной компетенции, как любая другая система, создается, функционирует и развивается в определенной социальной, научно-технической, экономической, культурной и политической среде, что определяет, с одной стороны, цели образования, а с другой – создает предпосылки для их реализации и дальнейшего продвижения личности по индивидуальной профессиональной образовательной траектории в направлении развития управленческих компетентностей. Ведущим фактором при этом является социально-экономический, поскольку именно социально-экономическое устройство создает предпосылки для интегрирования всех остальных факторов общественной системы (данные аспекты, по нашему мнению, многогранно исследованы Л. В. Криволаповой [2]).

В данном контексте аргументированно можно утверждать, что именно образование способно решить весь комплекс проблем, выступая движущим фактором развития, наполнив образовательное пространство не только учением, но и исследованием, творчеством, другими видами деятельности, что увеличивает эффективность каждого вида деятельности. Возникновение концепции свободного («открытого») обучения и непрерывного образования, достижения в области технологии передачи информации позволили по-новому организовать весь образовательный и педагогический процесс.

Уже сейчас ясно, что укореняющаяся эпоха развития общества, получившая название постиндустриального или информационного (Г. И. Петрова), и ритм жизни, и темп изменений мира и человека в нем связаны не только со скоростью накопления и передачи информации, ее надежностью, точностью и обширностью; поскольку творцами и носителями нововведений и информации являются люди, то возрастает роль самого ценного из стратегических ресурсов – высококвалифицированных специалистов, среди которых к управленцам предъявляются особенные требования. Кардинальное изменение в организации и обработке знаний и информации формирует необходимость в профессионалах с интеллектуально-творческой активностью, руководителях с творчески ориентированной широтой мышления, способных самостоятельно определяться в многообразии профессиональной и личностной адаптации к быстро меняющимся социально-экономическим условиям информационного общества.

Идеологию непрерывного образования в качестве подсистемы профессионального образования рассматривают как решение проблем формирования профессиональной компетентности в постоянно изменяющихся условиях. Ее суть: человек учится на протяжении всей жизни, а общество предоставляет ему такую возможность, ибо только творческий человек может заниматься любой деятельностью (считаем важным отметить, что категория «изменчивость» в отношении к образовательной системе сегодня все больше приобретает черты категории «устойчивость», что связано с совокупностью факторов, в том числе формальных. Так, «Закон об образовании в Российской Федерации» закрепил инновационно апробированные формы).

Идею непрерывности образования можно проиллюстрировать высказыванием немецкого ученого и публициста XVIII в. Георга Кристофа Лихтенберга: «Быстрое

накопление знаний, приобретаемых при слишком малом самостоятельном участии, не очень плодотворно. Ученость также может родить лишь листья, не давая плодов» [3].

В формировании профессиональной компетентности управленческих кадров основную роль играет приобретение новых знаний, умений, навыков, информации, ориентация на их обновление и развитие. Задачей управленческих кадров образовательных учреждений становится обучение персонала интеллектуальным видам деятельности, направленным на получение, распространение нововведений, меняющих жизнь людей.

Важную функцию в деятельности управленческих кадров образовательных учреждений играет кадровое обеспечение – подготовка квалифицированных педагогических кадров, способных к деятельности в условиях непрерывного образования. В образовании, которое призвано обеспечить потребности современного общества в профессиональных кадрах, высока потребность в сотрудниках-профессионалах.

На сегодняшний день осуществляется переход к полицентрической системе хозяйствования, в которой возрастает роль самоуправления на всех уровнях. Любая организация должна обладать ресурсами и возможностями самостоятельного решения как внутренних вопросов, так и вопросов, связанных с внешней средой. Организации теперь несут социальную ответственность перед обществом (удовлетворение его потребностей в услугах, безопасности и др.) и коллективами. Поэтому особое внимание надо уделять соотношению индивидуальных и коллективных интересов, участию работающих в процессе принятия решений, организационной культуре в управлении. В силу этого специфической особенностью профессионализации управленческих работников образовательных учреждений является их управленческая культура, где в качестве основной черты выступает структурная дифференциация типов деятельности на теоретическую и практическую составляющие. Теоретическую составляющую управленческих компетентностей реализует специально организованная система обучения и формирования управленческих качеств профессионала, а практическую – собственно профессиональная деятельность. При оценке эффективности деятельности образовательного учреждения заметное место отводится управленческим категориям, поэтому управление эффективностью – это главная задача, которую руководитель должен решать непрерывно и системно. Управленческий труд – это прежде всего работа с людьми (коллегами, подчиненными, потребителями образовательных услуг), разноплановая деятельность которых служит объектом управляющего воздействия.

Резюмируя все вышесказанное и основываясь на эмпирических и теоретических наблюдениях, можно утверждать, что специфическими особенностями формирования профессиональной компетенции управленческих кадров образовательных учреждений выступают непрерывность и системность, базирующиеся на уже имеющемся профессионализме в данной сфере деятельности, поскольку даже получение высококачественного педагогического профессионального образования не решает задач формирования управленческих компетентностей, ибо именно на руководителей учреждений образования возложена двойная миссия – удержание идеи непрерывности образования и одновременно обеспечение высокого качества образования на всех его уровнях.

### Ссылки и источники

1. Чапаева А. Х. Функциональная характеристика директора современной школы и требования к его профессиональным компетенциям // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3 (52). – С. 87.
2. Криволапова Л. В. Инновационная педагогическая система профессиональной подготовки специалистов в условиях образовательного комплекса «колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Тамбов, 2005. – 258 с.
3. Цит. по: Храмов Ю. А. Лихтенберг Георг Кристоф (Lichtenberg Georg Christoph) // Физики: биографический справочник / под ред. А. И. Ахиезера. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Наука, 1983. – С. 166.

**Anatoly Kopitov,**

Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, advisor to the rector, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk  
[tb100@yandex.ru](mailto:tb100@yandex.ru)

**Tamara Cherepanova,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor at the chair of Language Theory and Methods of Teaching the Russian Language, , Tomsk State Pedagogical University, Tomsk  
[tb100@yandex.ru](mailto:tb100@yandex.ru)

**Some features of the lifelong education concept**

**Abstract.** The paper analyzes modern requirements to educational space based on the concept of lifelong education. The authors describe framework characteristics applicable to the supervisor focused on the need for changes in the logic and structure of vocational education. Special attention is paid to the development of professionally important specialist's qualities as a subject of innovative activity.

**Key words:** lifelong education concept, professional education, development of education, professional competence, education, innovation.

**References**

1. Чапаева, А. Н. (2015). "Функциональная характеристика директора современной школы и требования к его профессиональным компетенциям", *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 3 (52), p. 87 (n Russian).
2. Krivolapova, L. V. (2005). *Innovacionnaja pedagogicheskaja sistema professional'noj podgotovki specialistov v uslovijah obrazovatel'nogo kompleksa "kolledzh – vuz": dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08*, Tambov, 258 p. (n Russian).
3. Hramov, Ju. A. (1983). "Lihtenberg Georg Kristof (Lichtenberg Georg Christoph)", in Ahiezer, A. I. (ed.). *Fiziki: biograficheskij spravochnik*, izd. 2-e, ispr. i dop., Nauka, Moscow, p. 166 (n Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



Поступила в редакцию <i>Received</i>	21.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	22.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	22.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Копытов А. Д., Черепанова Т. Б., 2016



**Дубова Марина Анатольевна,**  
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка,  
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,  
г. Коломна  
[dubovama@rambler.ru](mailto:dubovama@rambler.ru)



**Родина Юлия Демьяновна,**  
аспирант кафедры русского языка, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», учитель русского языка и литературы МБОУ гимназии № 9,  
г. Коломна  
[yulya\\_rodina\\_92@mail.ru](mailto:yulya_rodina_92@mail.ru)

### **Формирование навыков научно-исследовательской деятельности при изучении темы «Обращение» на уроках русского языка в средней школе**

**Аннотация.** Авторы предлагают методические рекомендации по изучению темы «Обращение» на уроках русского языка в 8-м классе средней образовательной школы. Особый акцент в ходе осмысления темы делается на овладение учащимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, разрешения проблемных ситуаций, самостоятельного поиска методов решения практических задач, самоанализа и самооценки собственной учебной деятельности. Несомненный интерес представляет использование в качестве языкового материала самобытной прозы писателя-символиста Андрея Белого.

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, практическая задача, обращение, синтаксический анализ, способы грамматического выражения, стилистическая функция.

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

В современной школе при обучении русскому языку, согласно требованиям новых образовательных стандартов, особый акцент делается на овладение учащимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, разрешения проблемных ситуаций, которые в итоге готовят к самостоятельному поиску методов решения практических задач, осуществлению самоанализа и самооценки собственной учебной деятельности учеником. При подобном подходе особое внимание обращается на индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса, на формирование условий для сотворчества между учителем и учеником.

В свете сказанного считаем целесообразным предложить методические рекомендации к уроку русского языка, на котором активно формируются навыки исследовательской и поисковой работы учащихся за счёт использования различных видов словарей (орфографических, толковых, фразеологических, этимологических и др.), справочных пособий, научных монографий. Следствием подобного подхода является выработка у обучаемых умений ориентироваться в многообразии источников информации, формирование навыков её интерпретации и критической оценки, исследования языкового материала, становления собственного представления о проблеме, предложенной на занятии.

Наше внимание привлекла тема «Обращение», на изучение которой в школьной программе традиционно отводится 1–2 часа. В качестве практического языкового материала предлагаем использовать оригинальную и самобытную прозу писателя-символиста Андрея Белого, являющуюся ярким примером экспериментаторства в области языка.

Как известно, историко-культурная эпоха, органичной составляющей которой является творчество А. Белого, изучается в соответствии с программой по литературе в 11-м классе, что, с одной стороны, реализует принцип межпредметных связей, обеспечивающий системность знаний учащихся и единство учебно-воспитательного процесса, а с другой – демонстрирует пример самобытного авторского стиля, осмысление которого вырабатывает навыки лингвистического и стилистического анализов текста, важные при итоговой аттестации по русскому языку в формате ЕГЭ [1].

Как известно, изучение темы «Обращение» осуществляется в рамках темы «Синтаксические конструкции, грамматически не связанные с предложением» в 8-м классе средней школы. Большинство программ по русскому языку отводят на её освоение по одному часу («Программа для 10–11 классов общеобразовательных учреждений» под редакцией А. И. Власенкова, «Программа для 10–11 классов общеобразовательных учреждений» под редакцией Н. Г. Гольцовой, И. В. Шамшина, «Программа для 10–11 классов общеобразовательных учреждений» под редакцией В. Ф. Грекова, С. Е. Крюкова, Л. А. Чешко).

Таким образом, на изучение непростой синтаксической темы отводятся более чем сжатые временные рамки, что во многом определяет причины её фрагментарного и поверхностного понимания, тогда как данная синтаксическая конструкция необыкновенно интересна в плане её грамматических характеристик и стилистических возможностей.

Изучение любой языковой темы предваряет осмысление теории и истории вопроса, которое можно предложить ученикам в разных формах: от сообщения и презентации до рефератов и учебных проектов. Карточка-опросник по содержанию теоретического материала может включать в себя следующие вопросы:

1. Что такое «обращение»?
2. Каково происхождение особой грамматической категории «обращение»?
3. Какие функции выполняет обращение?
4. Каковы способы морфологического выражения обращения?
5. Какова структура обращений?
6. Какие позиции может занимать обращение в предложении?
7. Какой интонацией характеризуется обращение?
8. Как реализуется соотносительная связь обращения с предложением?
9. Чем обращение отличается от сходных явлений?
10. Какие знаки препинания используются при обращении? [2]

После осмысления теории и истории вопроса, касающегося обращения, в отечественной грамматике учитель предлагает детям закрепить полученные знания при выполнении упражнений, задания к которым представляют разные аспекты анализа обращения. Прежде чем будут приведены образцы заданий, целью которых является выработка прочного лингвистического навыка нахождения обращения среди других как сходных с ним конструкций (вокативные предложения, именительный представительный), так и осложняющих простое предложение, считаем целесообразным ещё раз обосновать выбор практического языкового материала.

Изучение темы «Обращение» мы предлагаем провести на материале прозы Андрея Белого, точнее, двух его наиболее известных произведений – повести «Серебряный голубь» и романа «Петербург». Язык этих произведений необыкновенно ярок и

необычен для современного школьника. Он не всегда сразу же доступен для понимания и чаще всего требует вдумчивого прочтения. На наш взгляд, это немаловажно при формировании у школьников научно-исследовательского подхода к анализу художественного текста. Учитывая, что не все слова могут быть понятны, учитель при изучении конкретной синтаксической темы может включать в урок работу с разными типами словарей (в частности, толковым, этимологическим, диалектной лексики). Кроме того, вызывает интерес и авторская пунктуация, которая нередко не совпадает с общепринятыми правилами постановки знаков препинания, что также является поводом для размышлений и научного обоснования.

**Упражнение № 1. Проанализируйте способы выражения обращений: какими частями речи и формами каждое из них выражено, степень распространённости, их стилистическую функцию в речи. Отметьте также обращения, имеющие усиленную эмоциональную выразительность, и охарактеризуйте языковые средства, с помощью которых это достигается (например, употребление частицы «о», бессоюзное повторение обращения и т. п.).**

1) Что, братец, будешь и нонече гудеть вокруг бани колотушкой – чертей выгонять да с драконом бороться..? – добавил он. 2) – Да ты сообрази, дубовое твоё рыло, сообрази ты: кто над землёй трудится? Мужик – я, чай! 3) – Чего буркулы на меня, харя, выпятил? В борьбе обретёшь ты право своё! – гаркнул рабочий с Прохоровской мануфактуры. 4) И возопих гласом велием: «Извозщиче, извозщиче! Укроти клячу свою!» 5) И бысть велий глас: «Тпру, чёртова дочь!» 6) «Ей, ты, слабода!» – бросил он вдруг только что побитому рабочему (А. Белый. Серебряный голубь).

**Упражнение № 2. Прочитайте вслух, выделите интонационно обращения, укажите, чем они выражены. Как обращение характеризует адресата, а также того, кто обращается с речью? Обратите внимание на контекст, в который включено обращение.**

1) Густо гудит в ветер Абрам, ударяя по луже палкой: «Девицы-красавицы, светел теремок; гостя ждите, пейте пиво да медок...» 2) – Што, друг, измок, сидючи! Долго ждал – заждался. 3) – Ничего, Митрий Мироныч, ента не значит; небось и тебе приключилось идти маненько кривенько; небось с кочетом встал?.. 4) – Ну, это ты, брат Абрам, зря: хош Столб ты и Верный, д'язычок твой неверный; сердце – золото, д'язычок – медный пяточок, – уставиля на него столяр, и подмигнул лицом, и дёрнул носом. 5) – Строить, брат, надо, строгать – дом Божий обстругивать; воскресение мёртвых, брат, – в памяти, в духе перво-наперво. 6) – ...дух духу, Абрамушка, рознь: то – дух, а то – враг (А. Белый. Серебряный голубь).

**Упражнение № 3. В данных предложениях найдите обращения. Укажите, чем они выражены, объясните, какие чувства говорящего передают, как характеризуют адресата, собеседников, их отношения друг к другу.**

- 1) – «Кто всех, Семёныч, почтеннее?»  
– «Полагаю я, Аполлон Аполлонович, что почтеннее всех – действительный тайный советник».
- 2) – «Почему же, барин, осмелюсь спросить, такая честь трубочисту?»  
– «Перед действительным тайным советником, Семёныч, сторонятся...»  
– «Полагаю, что так, ваше высокопрев-ство...»
- 3) Бородач между тем горемычно задумался над тарелкою несъеденных раков, крестя рот и протяжно зевая: – «О, Господи, Господи!..»
- 4) А к соседнему столику привалило толстое пузо; и с соседнего столика поднялось пузо навстречу...  
– «Быкобойцу Ануфриеву!..»

- «Почтение!»
- «Половой!»
- «Ну, как у вас?..»
- «Половой, поставь-ка “Сон негра”...»

5) – «Сударыня, не позволите ли закрыть дверь; у меня особое нервное ощущение: я спиной терпеть не могу сидеть к открытым дверям».

6) – «А скажи-ка мне, Коленька, кто такое это тебя посещает, голубчик мой?»  
Николай Аполлонович опустил бы глаза:

– «Да так себе, папаша, меня посещают...» (А Белый. Петербург).

**Упражнение № 4. Выразительно прочитайте предложения. Объясните, как изменится смысл каждого предложения, если изменить местоположение обращения и интонацию.**

1) Русь, Русь! Видел – тебя он, тебя!

Это ты разревелась ветрами, буранами, снегом, дождём, гололедицей – разревелась ты миллионами живых заклинающих голосов!

2) – «Что, небось, надоело вам, Брыкачёв, тут стоять?»

– «Как же, барин: служба – нелёгкое дело».

– «Погодите: скоро это изменится».

3) Ты, Россия, как конь! В темноту, в пустоту занеслись два передних копыта; и крепко внедрились в гранитную почву – два задних. Хочешь ли и ты отделиться от тебя держащего камня..? Или, встав на дыбы, ты на долгие годы, Россия, задумалась перед грозной судьбою, сюда тебя бросившей?

4) – «Ладно, барин, посмотрим: вы етта мне, я етта вам – шепчемся».

– «Да об чём же мы шепчемся?»

– «Всё о том, об одном: о втором Христовом пришествии».

– «Ей, гряди, Господи Иисусе!»

5) Говорила тень тени:

– «Вы, милейший мой, упустили одно немаловажное обстоятельство, о котором узнал я при помощи своих собственных средств».

6) – «Что с тобою, Сонюшка? Что такое? В чём дело?»

– «Ну, ну, Соня... Ну, полно... Полно, ребёночек мой! Детка, детка!»

– «Оставьте, оставьте...» (А Белый. Петербург).

**Упражнение № 5. Найдите обращения и охарактеризуйте их с позиций способов морфологического выражения и смысловой роли в высказывании. Отграничьте предложения с обращениями от сходных синтаксических конструкций: именительного представления и вокативных предложений. Ответ мотивируйте.**

1) Линии!

Только в вас осталась память петровского Петербурга.

Параллельные линии на болотах некогда провёл Пётр; линии те обросли то гранитом, то каменным, а то деревянным забориком...

Линии!

Как они изменились: как их изменили эти суровые дни!

2) О, русские люди, русские люди!

Толпы зыбких теней не пускайте вы с острова: вкрадчиво тени те проникают в телесное обиталище ваше; проникают отсюда они в закоулки души: вы становитесь тенями клубообразно летящих туманов...

3) Петербург! Петербург!

Осаждаясь туманом, и меня ты преследовал праздною мозговою игрой: ты – мучитель жестокосердый; ты – непокойный призрак; ты, бывало, года на меня нападали; бежал я на твоих ужасных проспектах...

4) Лестница!

Грозная, теневая, сырая – она отдавала безжалостно его шаркнувший шаг: грозная, теневая, сырая.

Лестница!

В серый будничный день она мирна, обыденна: внизу ухают глухие удары – это рубят капусту...

5) О, зелёные, кишаси бациллами воды!

Ещё миг, обернули б вы и меня в свою тень. Непокойная тень, сохраняя вид обывателя, двусмысленно замаячила б в сквозняке сырого канальца...

6) – «Как вы, Александр Иванович, скажу я вам, неосторожны». – Липпанченко протянул к узелку свои дубоватые пальцы...

– «Вот-с, Александр Иванович, вот-с что, родной мой, этот вы узелок» – Липпанченко покосился – «снесёте немедленно к Николаю Аполлоновичу» (*А Белый. Петербург*).

**Упражнение № 6. Спишите, расставляя недостающие знаки препинания и объясняя их. Выделите обращения и охарактеризуйте их по следующей схеме: 1) способ выражения; 2) степень распространённости; 3) место в высказывании; 4) смысловая роль в высказывании.**

1) Куликово Поле, я жду тебя!

Воссияет в тот день и последнее солнце над моею родною землёй. Если, Солнце, ты не взойдёшь, то, о, Солнце, под монгольской тяжёлой пятой опустятся европейские берега, и над этими берегами закурчавится пена; земнородные существа вновь опустятся к дну океанов – в прародимые и давно забытые хаосы...

Встань, о, Солнце!

2) А кругом раздавалось:

– «Кто да кто?»

– «Кто?.. Иван!..»

– «Иван Иваныч!..»

– «Так вот – я говорю: Ивван-Иванч?.. А?.. Ивван-Иванч?.. Что жже вы Ивван-Иванч? Ай-ай-ай!..»

3) О, большой, электричеством блещущий мост! О, зелёные, кишаси бациллами воды! Помню я одно роковое мгновенье; чрез твои серые перила сентябрьской ночью я перегнулся; и миг: тело моё пролетело б в туманы.

4) Читатель!

«Вдруг!» знакомы тебе. Почему же, как страус, ты прячешь голову в перья при приближении рокового и неотвратного «вдруг»? Заговори с тобою о «вдруг» посторонний, ты скажешь, наверное:

– «Милостивый государь, извините меня: вы, должно быть, отъявленный декадент».

5) – «Да я, матушка, не сержусь», – и опять испытующий взгляд бросил он на неё...

– «Да поймите, странная женщина, что ваши вопросы» – тут он, охая, встал...

– «Нарушают партийную...» – отхлебнул он глоток совершенно кислого чаю – «дисциплину» (*А Белый. Петербург*).

**Упражнение № 7. В данных предложениях найдите обращения и выполните их синтаксический анализ по предложенной схеме:**

1) смысловая функция обращения;

2) способ морфологического выражения обращения;

3) структура обращения;

- 4) **позиция обращения в предложении;**
- 5) **интонация как фонетическое средство оформления обращения;**
- 6) **грамматическая связь обращения с предложением;**
- 7) **пунктуация при обращении.**

1) – «Матушка, барыня вы моя!.. Анна Петровна!»

– «Да, вот, Семёныч...»

– «Барыня наша, родная... Пожалуйте-с!»

2) Софья Петровна доверчиво окликнула милого обладателя домино:

– «Сергей Сергеевич!.. А, Сергей Сергеевич!..»

3) – «Липпанченко!..»

– «Здравствуйте!..»

Жёлтый пёс, сенбернар, с радостным рёвом метнулся через комнату и, подпрыгнув, пал мохнатыми лапами прямо особе на грудь.

– «Пошёл прочь, Том!.. Опять обслюнявил...»

– «Зоя Захаровна, освободите ж меня...»

– «Томка же!»

4) – «Полноте, Александр Иванович, полноте, батенька: ну, чего нам, своим людям, хитрить: письмо нашло адресата... А остальное – увёртки...»

5) – «Я – больной, глухой, обременённый... Успокой меня, учитель, укрой...»

И услышать в ответ:

– «Встань...»

– «Иди...»

– «Не греши...»

6) – «Я ему: ваше, мол, высокопревосходительство, барин – так мол и так... А они, етта, – да...»

– «Никакого внимания...»

– «И барчонок-то ефтат: от полу не видать... И – прости прегрешения наши, о, Господи! – белогубый щенок и сопляк» (А Белый. *Петербург*).

В качестве проверки степени понимания изученного материала считаем целесообразным предложить небольшую самостоятельную работу. Учащиеся получают возможность самостоятельно выбрать вариант: принцип лотерейности (выбор номера вслепую) или вытягивания билета (аналог экзамена, зачёта), элемент неожиданности. Школьники приступают (в одно время) к выполнению своей работы. Учитель играет роль консультанта, побуждая обучающихся к самостоятельному поиску ответов на поставленные вопросы. В ходе самостоятельно выполняемой работы учащиеся:

- наблюдают и изучают языковые факты и явления;
- выясняют непонятные явления, подлежащие исследованию;
- выдвигают гипотезы;
- строят план исследования;
- выявляют связи изучаемого явления с другими, ранее изученными;
- проводят лингвистический эксперимент;
- решают лингвистические задачи;
- обобщают полученные результаты и формулируют выводы.

Заметим, что все варианты носят дифференцированный характер, что позволяет учитывать склонности и способности разных учащихся. Кроме того, они содержат проблемную ситуацию или проблемный вопрос, предложенный в материале для наблюдения. Приведём образцы нескольких вариантов.

### Вариант № 1

**Задания:** Найдите обращения. Определите семантику и способ морфологического выражения каждого из них. Охарактеризуйте позицию обращения в предложении. Объясните постановку знаков препинания. Объясните стилистическую роль обращений. Как они характеризуют говорящего? Данные занесите в таблицу.

\* **Дополнительное задание.** Проанализируйте лексику отрывка из повести Андрея Белого «Серебряный голубь». Как Вы думаете, с какой целью автор использует старославянизмы и устаревшую лексику? Приведите примеры.

\* *Материал для наблюдения*

В стороне раздавался громкий гнусавый тенорок: – Бысть ветер буйный и занёс меня в кабак; и рекл ми целовальник: «Человече, чего хочеши?» И отвечах ему: «Зелья водошного». И сложил той своя пять персты воедино и бия меня по зубам. И, биен, издох...

– А вы видели ль, робята, ефту самую еху лесную? – обращался лупоглазый, распаренный от жару целебеевский парень к двум ротозеям, тянувшим чай с блюдечка (А. Белый. *Серебряный голубь*).

### Вариант № 2

**Задания:** Найдите обращения. Определите семантику и способ морфологического выражения каждого из них. Охарактеризуйте позицию обращения в предложении. Расставьте недостающие знаки препинания и объясните их постановку. Данные занесите в таблицу.

\* **Дополнительное задание.** Как формы обращений характеризуют участников диалога?

\* *Материал для наблюдения*

– Ну, ну, чего лезешь! Уже и драться сейчас за вас же, чёртовых детей, на огонь лезем; никакого понятия не имеет: ей, братцы, он мне голову едак проломит!

– И шед, возопих: извозщиче, извозщиче: кую мзду возмеш довести мя до храмины? И отвечах: «Денарий, еже есть глаголемый “двугривенный” и воздесох на колеснице, и възбрыкахся кобыла...»

– – Ходили, паря, через Кобылью Лужу да и вызвали иетту «еху»: «Чёрт», а она нам: «Чёрт». – Выходи... (А. Белый. *Серебряный голубь*).

### Ссылки на источники

1. Дубова М. А., Чернова Л. А. Система уроков практикумов по теме «Синтаксис простого осложнённого предложения» // Русский язык в школе. – 2015. – № 7. – С. 13.
2. Дубова М. А., Родина Ю. Д. Многоликое обращение! Урок – лабораторное занятие в старших классах (на материале поэзии Андрея Белого) // Русский язык в школе. – 2016. – № 3. – С. 35–38.

---

#### **Marina Dubova,**

Doctor of Philological Sciences, Professor at the chair of the Russian Language, State University of Social and Human Studies, Kolomna

[dubovama@rambler.ru](mailto:dubovama@rambler.ru)

#### **Julia Rodina,**

PhD student, chair of the Russian Language, State University of Social and Human Studies, teacher of the Russian language and Literature, Gymnasium No. 9, Kolomna

[yulya\\_rodina\\_92@mail.ru](mailto:yulya_rodina_92@mail.ru)

#### **Formation of skills of research activity in the study of the topic “Handling” at Russian lessons in secondary school**

**Abstract.** The authors propose guidelines for studying the theme "Appeal" at Russian lessons in the eighth grade of secondary school. Particular emphasis in the understanding of the theme is on the acquisition of cognitive skills of students, teaching and research and design activities, resolve problem situations, independent search methods

for solving practical problems, self-analysis and self-assessment of learning activities. The use of language as a material of original prose and poetry writer and symbolist Andrey Bely is of great interest.

**Key words:** educational-research activities, practical task, appeal, parsing, methods of grammatical expression, stylistic function.

**References**

1. Dubova, M. A. & Chernova, L. A. (2015). "Sistema urokov praktikumov po teme 'Sintaksis prostogo oslozhnjonnogo predlozhenija'"", *Russkij jazyk v shkole*, № 7, p. 13 (in Russian).
2. Dubova, M. A. & Rodina, Ju. D. (2016). "Mnogolikoe obrashhenie! Urok – laboratornoe zanjatie v starshih klassah (na materiale poezii Andreja Belogo)", *Russkij jazyk v shkole*, № 3, pp. 35–38 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	21.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	23.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	23.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Дубова М. А., Родина Ю. Д., 2016



**Линская Евгения Павловна,**  
магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,  
филиал в г. Славянске-на-Кубани, г. Славянск-на-Кубани  
[eplinskay@mail.ru](mailto:eplinskay@mail.ru)



**Маслак Анатолий Андреевич,**  
доктор технических наук, профессор кафедры математики, информатики и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», филиал в г. Славянске-на-Кубани, г. Славянск-на-Кубани  
[anatoliy.maslak@mail.ru](mailto:anatoliy.maslak@mail.ru)

### **Измерение на линейной шкале знания школьниками правил дорожного движения**

**Аннотация.** В статье представлена процедура измерения знаний правил дорожного движения у школьников. Измерение проводилось в рамках теории латентных переменных на основе дихотомической модели Раша. Осуществлен анализ качества теста как измерительного инструмента. Полученные результаты показали, что тест обладает хорошими статистическими свойствами.

**Ключевые слова:** латентные переменные, измерение, линейная шкала, уровень подготовленности, правила дорожного движения, модель Раша.

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

**Введение.** В современном мире проблемы безопасности движения приобрели особенное значение, так как с каждым годом возрастает количество дорожно-транспортных происшествий, в том числе с участием детей. Безопасность детей на дорогах во многом зависит от уровня знаний правил дорожного движения (ПДД). Вопросам поведения маленьких пешеходов как участников дорожного движения в настоящее время уделяется первоочередное внимание на классных часах в школах. Однако до сих пор в существующей литературе не представлены надежные способы измерения уровня знаний ПДД школьниками.

**Целью исследования** является измерение уровня знания школьниками правил дорожного движения, анализ качества теста как измерительного инструмента для оценивания уровня знаний правил дорожного движения школьниками 5–9-х классов.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- оценить степень совместимости вопросов теста (индикаторов) как измерительного инструмента;
- провести анализ качества теста как измерительного инструмента;
- измерить уровень знаний ПДД школьниками (латентная переменная) на линейной шкале.

Латентная переменная «уровень знаний ПДД школьниками» формализована через набор тестовых заданий, разработанных ЦСТАиПО «Академический» [1]. В качестве примера ниже приведены три тестовых задания из указанного набора (см. рис. 1–3). Правильный ответ выделен курсивом.



Рис. 1. Как должен поступить пешеход в этой ситуации?

1. Пройти перед автомобилем, убедившись, что он остановился и уступает Вам дорогу.
2. Пройти первым.
3. Уступить автомобилю.



Рис. 2. Как правильно переходить проезжую часть?

1. В любом месте по пешеходному переходу.
2. За спиной и перед грудью регулировщика, убедившись, что транспорт вас пропускает.
3. Переход запрещен.



Рис. 3. С какой стороны регулировщика разрешен переход?

1. *Переход запрещен.*
2. *За спиной и перед грудью регулировщика.*
3. *В любом месте по пешеходному переходу.*

Таблица 1

**Результаты тестирования 14 учеников**

№ п/п	Тестовые задания															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1
2	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
3	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1
4	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
10	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
11	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1
12	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
13	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1

**Метод.** Измерение уровня знаний ПДД школьниками и анализ качества теста проводились в рамках теории измерения латентных переменных. Для измерения латентной переменной применялась дихотомическая модель Раша, которая использовалась для решения аналогичных задач [2, 3]. Свойства этой модели подробно рассмотрены в [4].

$$P_{ij} = \frac{e^{(\beta_i - \delta_j)}}{1 + e^{(\beta_i - \delta_j)}}$$

где  $P_{ij}$  – вероятность правильного ответа  $i$ -м школьником на  $j$ -е тестовое задание,  $\beta_i$  – местоположение  $i$ -го школьника на шкале «уровень знаний ПДД»,  $\delta_j$  – местоположение  $j$ -го тестового задания на той же шкале.

Для обработки данных тестовых заданий использовалась диалоговая система ИЛП, разработанная в лаборатории объективных измерений Кубанского государственного университета [5].

**Результаты анализа.** Первоочередной задачей при измерении латентной переменной является оценка совместимости тестовых заданий, т. е. определение того, в какой мере эти задания определяют одну и ту же латентную переменную, в данном случае «уровень знаний ПДД школьниками». Совместимость индикаторных переменных осуществлялась на основе критерия Хи-квадрат. Значение данного критерия в нашем случае оказалось равным 30,46 при степени свободы 30. Эмпирический уровень значимости, соответственно, равен 0,442 (значительно больше номинального 0,05), что говорит о совместимости набора тестовых заданий, а значит, и о пригодности теста для измерения латентной переменной «уровень знаний ПДД». Показатель Альфа Кронбаха равен 0,927, что свидетельствует о высокой степени дифференциации школьников по их знанию ПДД.

На тестовые задания 7, 11, 14 правильно ответили все учащиеся, потому данные задания были исключены из дальнейшего исследования, поскольку они не дифференцируют школьников по их знанию ПДД.

Наиболее полно поведение тестовых заданий описывается так называемыми характеристическими кривыми, которые характеризуют вероятность правильного ответа на тестовое задание в зависимости от значения измеряемой латентной переменной.

### Характеристика измерительного инструмента – набора индикаторов

В табл. 2 приведена статистическая характеристика тестовых заданий. Тестовые задания в табл. 2 упорядочены по возрастанию их значений на шкале латентной переменной – от наименьшего значения (–1,907 логит) до наибольшего (+0,649 логит).

Таблица 2

### Статистическая характеристика тестовых заданий

Номер тестового задания	Трудность тестового задания (логит)	Стандартная ошибка (логит)	Значение статистики Хи-квадрат	Уровень значимости статистики Хи-квадрат
16	-1,907	1,142	0,851	0,654
9	-0,678	0,753	0,493	0,781
6	-0,311	0,689	0,508	0,776
1	-0,221	0,676	0,501	0,778
12	-0,148	0,666	1,964	0,375
10	0,168	0,631	1,622	0,444
13	0,205	0,628	4,222	0,121
5	0,225	0,626	3,279	0,194
8	0,276	0,622	0,697	0,706
3	0,560	0,602	1,063	0,588
15	0,583	0,601	0,396	0,821
2	0,598	0,600	0,403	0,818
4	0,649	0,598	1,216	0,545

Другим важным условием применения теории измерения латентных переменных является адекватность тестовых заданий модели измерения. Выполнение данного условия также определяется на основе критерия Хи-квадрат. Осуществляется это следующим образом: на основе модели Раша все измеряемые объекты (ученики) делятся на три группы: с высоким, низким и средним уровнями знаний ПДД. После этого для каждой из групп вычисляется среднее значение и при помощи критерия Хи-квадрат определяется соответствие этих точек теоретическим значениям, полученным на основе модели Раша.

По данным табл. 2 видно, что все тестовые задания адекватны модели измерения (уровень значимости статистики Хи-квадрат больше 0,05). Поэтому можно сделать вывод, что все тестовые задания совместимы и тест можно рассматривать как инструмент для измерения уровня знаний ПДД школьниками.

Лучше всего поведение тестовых заданий отображают характеристические кривые, показывающие зависимость вероятности правильного ответа ученика от уровня его подготовленности.

Представим характеристические кривые тестовых заданий. В целях иллюстрации рассмотрим наиболее отличительные тестовые задания:

– наиболее легкое тестовое задание, лучше других дифференцирующее учеников с низким уровнем знаний ПДД;

- наиболее трудное тестовое задание, лучше других дифференцирующее учеников с высоким уровнем знаний ПДД;
- тестовое задание с наибольшей степенью адекватности модели измерения;
- тестовое задание с наименьшей степенью адекватности модели измерения.

Ниже представлены характеристические кривые для указанных выше тестовых заданий.

#### Характеристическая кривая наиболее легкого тестового задания

Таким тестовым заданием является задание 16. Характеристическая кривая этого тестового задания представлена на рис. 4.

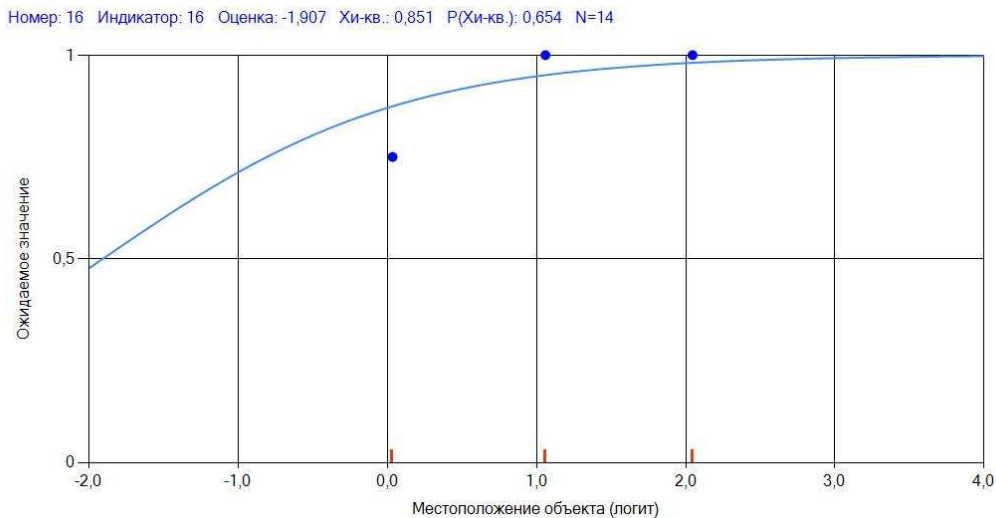


Рис. 4. Характеристическая кривая тестового задания 16

#### Характеристическая кривая наиболее трудного тестового задания

Характеристическая кривая наиболее трудного тестового задания 4 представлена на рис. 5. Характеристическая кривая этого задания расположена значительно ниже кривой задания 16. Это свидетельствует о трудности задания 4 (меньшее число учеников правильно отвечают на это задание).

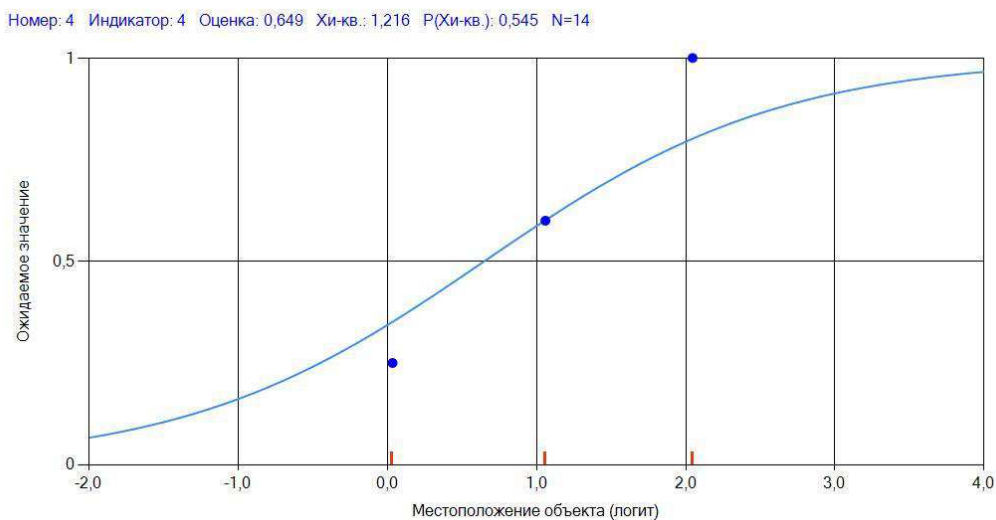


Рис. 5. Характеристическая кривая наиболее трудного тестового задания 4

**Характеристическая кривая тестового задания, в наибольшей степени адекватного модели измерения**

Наиболее адекватно модели измерения тестовое задание 15. Уровень значимости статистики Хи-квадрат для этого задания является наибольшим и равен 0,821. Характеристическая кривая этого тестового задания представлена на рис. 6.

Номер: 15 Индикатор: 15 Оценка: 0,583 Хи-кв.: 0,396 P(Хи-кв.): 0,821 N=14

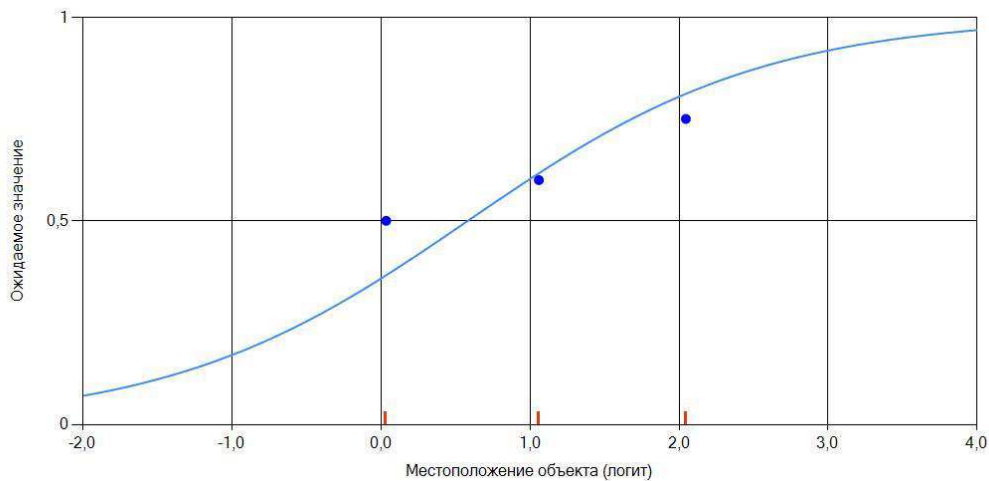


Рис. 6. Характеристическая кривая тестового задания 15

**Характеристическая кривая тестового задания, в наименьшей степени адекватного модели измерения**

Таким тестовым заданием является задание 13 (рис. 7).

Номер: 13 Индикатор: 13 Оценка: 0,205 Хи-кв.: 4,222 P(Хи-кв.): 0,121 N=14

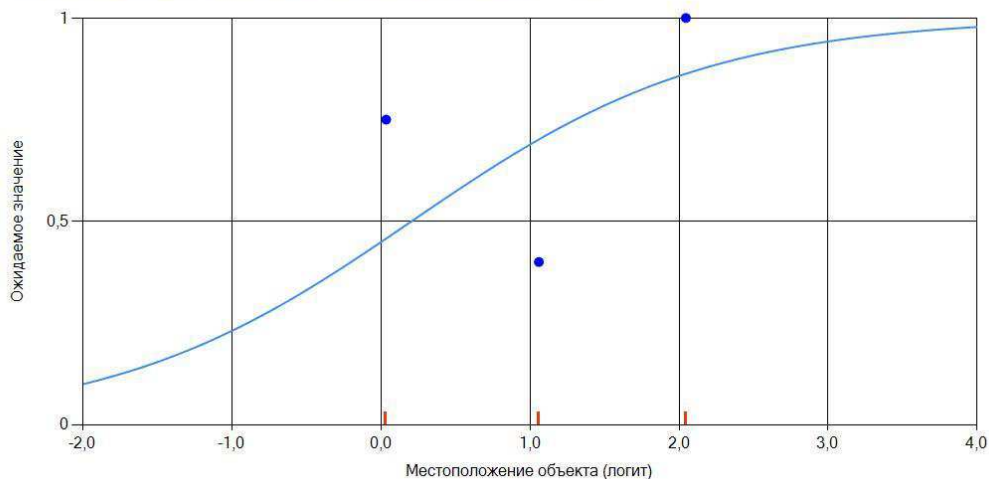


Рис. 7. Характеристическая кривая тестового задания 13

Обобщенные результаты измерения уровня подготовленности учеников и трудности тестовых заданий представлены на рис. 8. В верхней части рис. 8 находится гистограмма, показывающая распределение школьников, в нижней части рисунка – распределение тестовых заданий на одной и той же шкале «уровень знаний ПДД».

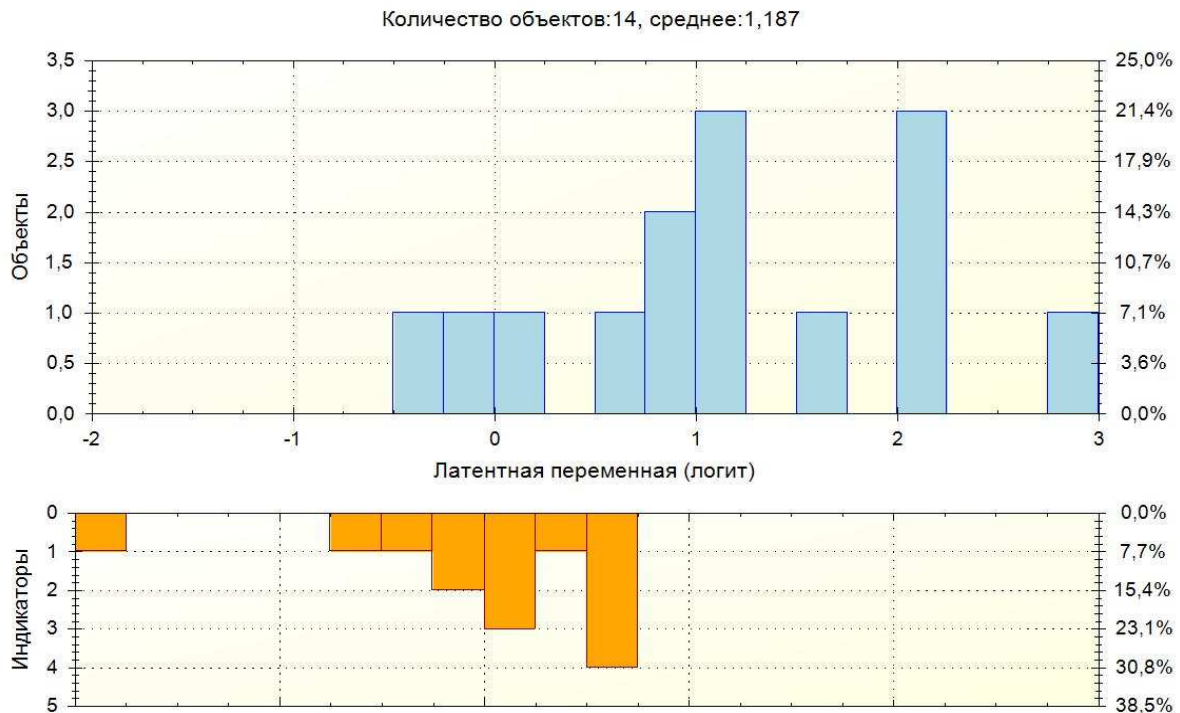


Рис. 8. Результаты измерения латентной переменной «уровень знаний ПДД школьниками»

Анализируя приведенную на рисунке информацию, можно сделать следующие заключения:

- уровень знаний ПДД школьниками варьируется в достаточно большом диапазоне 3,5 логит (от  $-0,5$  логит, до  $+3,0$  логит);
- диапазон варьирования тестовых заданий равен 3,0 логит (от  $-2,0$  до  $+1,0$  логит).

Сдвиг месторасположения школьников относительно опросника составляет 1,187. Учитывая то, что тест был хорошо апробирован его разработчиками, можно сделать вывод о высоком уровне знания школьниками правил дорожного движения.

### Выводы

1. Представлена процедура измерения на линейной шкале уровня знаний ПДД школьниками.
2. Используемый в работе тест обладает хорошими статистическими свойствами.
3. Результаты тестирования показали хорошее знание школьниками правил дорожного движения.

### Ссылки на источники

1. Тесты по ПДД / ЦСТАиПО «Академический». – URL: [http://bdd.mosuzedu.ru/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=7](http://bdd.mosuzedu.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=7).
2. Маслак А. А., Поздняков С. А. Модель Раша для проверки качества метода измерения толерантности // Социология: методология, методы, математическое моделирование. – 2008. – № 26. – С. 87–104.
3. Маслак А. А., Христофорова А. С. Разработка и измерение эффективности программы формирования креативности подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S7. – С. 101–105. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75125.htm>.
4. Маслак А. А. Измерение латентных переменных в социальных системах переменных. – Славянск-Кубани: Изд. центр КубГУ, 2012. – 432 с.
5. Маслак А. А., Осипов С. А. Измерение латентных переменных: свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2013618487. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 10 сентября 2013 г.

**Evgeniya Linskaya,**

Master student, Kuban State University, branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban  
[eplinskay@mail.ru](mailto:eplinskay@mail.ru)

**Anatoly Maslak,**

Doctor of Engineering Sciences, Professor of the chair of Mathematics, Computer Science and Technique of Their Teaching, Kuban State University, branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban  
[anatoliy\\_maslak@mail.ru](mailto:anatoliy_maslak@mail.ru)

**Measurement of pupils' proficiency about traffic rules on a linear scale**

**Abstract.** The paper deals with the procedure of measurement of pupils' proficiency about traffic rules. The measurement was held within the framework of the theory of latent variables based on the Rasch dichotomic model. The analysis of quality of the test as measuring tool was fulfilled. The obtained results have shown that the test has good statistical properties.

**Key words:** latent variables, measurement, linear scale, level of proficiency, traffic rules, Rasch model.

**References**

1. Testy po PDD / CSTAiPO "Akademicheskij". Available at: [http://bdd.mosuzedu.ru/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=7](http://bdd.mosuzedu.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=7) (in Russian).
2. Maslak, A. A. & Pozdnjakov, S. A. (2008). "Model' Rasha dlja proverki kachestva metoda izmerenija tolerantnosti", *Sociologija: metodologija, metody, matematicheskoe modelirovanie*, № 26, pp. 87–104.
3. Maslak, A. A. & Hristoforova, A. S. (2015). "Razrabotka i izmerenie jeffektivnosti programmy formirovaniya kreativnosti podrostkov", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № S7, pp. 101–105. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/75125.htm> (in Russian).
4. Maslak, A. A. (2012). *Izmerenie latentnyh peremennyh v social'nyh sistemah peremennyh*, Izd. centr KubGU, Slavyansk-na-Kubani, 432 p. (in Russian).
5. Maslak, A. A. & Osipov, S. A. *Izmerenie latentnyh peremennyh: svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programm dlja JeVM № 2013618487. Data gosudarstvennoj registracii v Reestre programm dlja JeVM 10 sentjabrja 2013 g.* (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	17.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	18.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	18.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Линская Е. П., Маслак А. А., 2016



**Кизин Михаил Михайлович,**

кандидат искусствоведения, профессор ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке», г. Москва

[kizine@bk.ru](mailto:kizine@bk.ru)



## Тенденция к адаптационному переосмыслению романа

**Аннотация.** Статья раскрывает значимость романа в кинематографе как синкретического действия и искусства – не в том, что это поэзия, не в том, что это музыка, и не в актёрско-исполнительском мастерстве, хотя достойных примеров и первому, и второму, и третьему предостаточно. Значимость романа – в единении живого образного русского слова с природным певческим человеческим голосом, бесконечно разнообразным и индивидуально неповторимым.

**Ключевые слова:** вокальное искусство, романс, песня, искусство кино, музыка, режиссура.

**Раздел:** (05) филология; искусствоведение; культурология.

Русский романс – это уникальное музыкально-поэтическое явление русской культуры. Возникший в средневековой Испании в противовес церковным песнопениям, на Руси романс обрел специфические национально-культурные черты, неповторимый, узнаваемый облик.

Формируясь как субкультура, салонное произведение, рассчитанное на избранных, посвященных, с течением времени он становится олицетворением чаяний не только отдельных социальных слоев, но зачастую – и целой эпохи.

Сегодня судьба романса отражает трансформационные процессы, происходящие в культуре: речь идет о динамичном изменении соотношения роли личности и «масс» в обществе, массовой и элитарной культур, соотношения в человеке физического, плотского и духовного, возвышенного, эмоциональности и рациональности, интимности и публичности.

Закономерно, что кинематограф, реализуясь как психический акт переживания каждым человеком посредством фильма собственных внутренних конфликтов, обратил свое внимание на жанр классического русского романса.

Развитие технических средств повлекло за собой неизбежный синтез музыки и кино, музыка не только иллюстрирует изображение на экране, а становится «активным элементом экранного действия». Именно такая тенденция к взаимопроникновению классического романса и кинематографа и обуславливает актуальность рассматриваемой темы.

Способность романса как киноэлемента проникать в глубину мироздания и последовательно утверждать своим творчеством этически возвышающие функции культуры, музыки, музыкального искусства ведет к духовному совершенствованию человека, его обязанности – нести людям правду, помогать жить лучше, быть чище, добрее, искать и находить ответы на самые важные и сокровенные вопросы своей судьбы и жизни.

Рассмотрим использование романса в фильме «И ничего больше» (режиссер А. Сокуров, 1982 г.). В ленте можно услышать романс М. И. Глинки «Жаворонок» в исполнении В. Ивановой. Режиссер накладывает его на съемку танкового сражения в лесу, а конец романса приходится на кадры прощания солдата с умирающим товарищем. Такое сочетание видеоряда и музыки выглядит неожиданно, даже парадок-

сально. Но сильнейший контраст между прекрасной возвышенной мелодией (исполняемой к тому же очень прозрачным, «ангельским» голосом – подбор записи, очевидно, неслучаен) и жестокими приземленными кадрами военной хроники создает эффект отстранения, «взгляда сверху». Музыкальное произведение контрастирует с тем, что происходит в видеоряде, что порождает новый комплекс смыслов или создает эффект отстранения, а также может быть трактовано как авторский комментарий к показываемым событиям [1].

Также как сопровождающее стоит упомянуть и использование романа «На качелях» А. Фета – Ю. Ханина в фильме «Спаси и сохрани» (реж. А. Сокуров, 1989 г.). В середине диалога главной героини Эммы и ее любовника буквально одну минуту мы слышим романс Ханина. Как и оперный номер, он решен в виде пародийного дуэта: первый куплет исполняется тенором, второй – фальцетом (квазиженским голосом). Музыка банальна до крайности, но банальность в данном случае превращается в художественный прием. Однако во время просмотра фильма романс совершенно не запоминается и пролетает мимо зрителя – как фоновая музыка. Это объясняется тем, как режиссер использовал музыкальный номер в фильме.

Он появляется во время диалога, исподволь, вторым планом, и также деликатно исчезает после второго куплета (слова второго куплета расслышать почти невозможно). Начиная с конца 1980-х гг. в музыкальном решении фильмов Сокурова происходит резкий перелом: насыщенный пестрый звуковой ряд уступает место практически безмолвной, скупой аудиопартитуре. Не только музыки, но и диалогов может почти не быть. «Музыкальной мозаике» на смену приходит «музыкальный вакуум». Это не просто органическое отсутствие музыки, это именно вакуум: нехватку музыки ощущаешь физически. А когда она наконец звучит, это воспринимается как долгожданное событие, глоток воздуха, хотя и воздуха большого, тяжелого. На этом фоне использование романа в его пародийном звучании призвано подчеркнуть наигранность истории героини, ее экзальт-составляющую, обратить внимание зрителя на то, что все это только внешняя сторона истории жизни героев, что нужно задаться целью исследовать ее внутреннее содержание.

Подобных моментов немного, но они принципиально важны. Режиссер подает их таким образом, что зритель не может не обратить на них внимание. Можно говорить о том, что в этом эпизоде романс выступает не только и не столько сопровождением, но и средством акцентуации внимания зрителя, своеобразным якорем.

Показательно, что почти никогда романс не звучит в качестве вспомогательного фона: появление музыкальной темы – это всегда событие, важный концептуальный момент. Мы не найдем в кинематографе примеров, когда, скажем, на кадры бегущих персонажей наслаивалась бы энергичная музыка.

Романс всегда играет собственную роль, зачастую контрастирующую с видеорядом и даже превосходящую его по значимости. И в этом отношении применение романа в кинофильмах в полной мере следует «Заявке» («опытные работы со звуком должны быть направлены в сторону его резкого несовпадения со зрительными образами» [2]). Вместе с тем было бы несправедливо полагать, что романс всегда нарочито противопоставляет музыкальное начало визуальному и сюжетному. Скорее, можно говорить о том, что кинематограф в своих режиссерских изысканиях представляет все возможные формы сочетания романа с остальными составляющими кинопроизведения, и роль романа при этом может бесконечно варьироваться.

И. Л. Андреев наталкивает в своей статье на мысль о том, что современный зритель, потребитель продукции экранной культуры со всеми ее культурными, народными и харизматическими героями, изменился. И главное, что в нем изменилось, по

справедливому замечанию автора [3], это сознание: сознание современного зрителя (молодого человека в возрасте, если считать от начала 1990-х гг., от 3–4 до 15–25 лет) стало клиповым. Для клипового сознания, по свидетельству исследователя, характерно разорванное, обрывочное, картинно-яркое мышление, внедряемое Интернетом и приводящее к цифровому «расколу» внутри человеческого сознания. Пагубная привычка к мелькающим, практически неуловимым клиповым картинкам приводит к неспособности юного, еще не окрепшего, незащитного мозга сложить целостную картинку из разрозненных фрагментов. Эта привычка приводит к тому, что молодой человек не может сосредоточиться на постижении целого и вообще не может воспринимать серьезные фильмы, книги, музыку, где нет мелькающих кадров, а идет линейное, последовательное изложение определенной авторской точки зрения, концепции. Мы не случайно указали возраст молодого поколения, пораженного клиповостью сознания, в пределах 15–25 лет. Термин «клиповое сознание» возник в 1990-е гг., вместе с появлением первых компьютеров и рождением сети Интернет.

В ключе вышеизложенного современный зритель полагает, что может оценивать жанр романа, имея о романе только поверхностные знания. Так, одни слушатели полагают, что для романа необходимо академическое исполнение, другие – что это только эстрадный жанр. Ранее акцентированное внимание на использовании фрагментарных отрывков романа как «якоря» ускользает от внимания большинства зрителей. Даже роман П. Агуреевой в к/ф «Исаев» «Мне тебя уже не надо», стилистически и концептуально оправданный, монологически передающий мнение героя, раскрывающий историю его трагичной любви, мнится «излишне навязанной песенкой».

Тенденции современной культуры, порождающие новых героев экранной культуры, начали проявляться с середины прошлого века, когда стало постепенно зарождаться новое медиапространство, поддерживаемое быстрым развитием технических средств. В конце XX в. утвердилось новое медиапространство, а вместе с ним и новый, универсальный язык кино, благодаря чему новое медиапространство оказалось доступным и понятным всем пользователям сети Интернет. Виртуальная реальность начала воспитывать своего нового потребителя, и при этом уровень культурной подготовленности его неизбежно снижался. Он одновременно оказывался и читателем, и автором, и героем экранных событий, постигая новый тип общения – стиль аудиовизуальной коммуникации, которая, по свидетельству А. Лессера [4], декларирует всеохватность, но не способствует глубокому осмыслению событий или фактов, предлагаемых современным экраном. Так, основным способом общения оказывается электронная коммуникация, а основным источником знакомства с новыми героями экрана и их обсуждением – сеть Интернет. Данные тенденции превратили, по мысли Ю. Н. Усова, высказываемой им в книге «Основы экранной культуры», зрителя и героя кино в виртуальных, интернет-коммуникационных (по Я. Ратнеру) персонажей. Определяющим фактором современного развития экранного культурного героя оказывается не спектр тех или иных культурных и социальных запросов, а техническая оснастка современной аудиовизуальной коммуникации, что связано, как считает Д. Рашкофф, с деформацией коммуникативных особенностей современного экрана. Развитие экономических и технических факторов приводит к нивелированию, по мнению И. И. Засурского, системы экранных ценностей. Быстрое развитие технических средств не успевает соответствовать развитию творческой личности культурного и народного героя, последствием подобных «культурных ножниц» оказывается метаморфоза культурного и народного героя кино в так называемого «БУ-героя», говоря словами массмедиа, в «героя сэконд-хенд».

В связи с этим Н. Кириллова справедливо опасается превращения экранной культуры в «электронную культуру», которая всецело утратит свои художественные ценности и особенности и превратится в один из видов функционирования сети Интернет. Н. Кириллова пишет: «Если бы этот “высокий вид бытия” полностью реализовался, тогда наступило бы новое летоисчисление: все стало бы мифическим, прозрачным и сиюминутным, все происходило бы симультанно в настоящем времени, таким образом, насилие “технофашизма” нельзя было бы ни критиковать, ни преодолеть» [5].

Данный процесс влияет на развитие культурного и народного героев, поскольку он неразрывно связан со всей системой социальной и культурной сфер развития истории и общества. Эта взаимосвязь обнаруживает себя в первую очередь в системе координат массовой, популярной и элитарной культур. Данный процесс подробно проанализирован в сборнике «Феномен массовости кино» под редакцией К. Разлогова, в результате чего вычленены главные параметры такой типизации: своеобразие художественной формы (народную культуру характеризует достаточно простая форма, для популярной культуры свойственна средней сложности форма, для элитарной бывает характерной довольно сложная художественная форма), фактор происхождения культурного продукта (народной культуре свойственна незначимость авторства, для популярной характерна популярность и известность автора всем, элитарная культура характеризуется конкретным авторством, правда, автор оказывается известным определенному кругу специалистов узкого профиля), экономический фактор доступности того или иного вида культуры (произведения народной культуры оказываются доступными всем в силу своей дешевизны или бесплатности, популярная культура доступна среднему кругу потребителей в силу своей средней цены, продукция элитарной культуры оказывается доступной только узкому кругу специалистов), социальный статус авторов (продукция народной культуры часто создается непрофессионалами, популярную культуру творят те, кто владеет ремеслом на среднем уровне, продукция элитарной культуры, как правило, создается профессионалами высокого уровня), социальная адресованность конечного произведения (потенциальным адресатом народной и популярной культуры оказывается «молчаливое большинство» (Ж. Бодрийар), творческая продукция элитарной культуры адресована узкому кругу профессионалов), социальные ценности (народная культура в продуктах своего творчества провозглашает народные ценности, соответствующие кругу ее авторов и почитателей, популярная культура дает уровень ценностей массового потребителя, а элитарная культура дает основные ценности элиты).

Особенности современного социума и культуры неизбежно воздействуют на современную экранную культуру. Поэтому современные культурный, народный и харизматический герои становятся зеркалом чаяний народа, его фантазий и представлений об идеальном спасителе или вожде, образ культурного, народного и харизматического героя часто оказывается запечатленным в народном фольклоре, эпических произведениях, а также современных творениях культуры и искусства. Современная социокультурная ситуация накладывает свой отпечаток на специфику культурного, народного и харизматического героя, «обязывает» их соответствовать тому уровню социальных и политических задач, в рамках которых они находятся. Идеи деконструкции культуры существенным образом раздвигают границы анализа современной культуры как системы координат воплощения культурных и народных героев. Однако мозаичность и фрагментарность современной культуры подчас не дает возможности для их всестороннего анализа, поскольку нестабильность культуры оказывает свое глобальное воздействие и на нестабильность функционирования культурного и народного героев.

Обоснование смысла существования культуры, искусства, музыки, духовной культуры в целом – в почвенности, укоренённости в традиции, ввиду чего каждый самозначимый художник возможен только как почвенное явление.

Однако, как мы видим на примере современного кинематографа, классический романс при всей тенденции к изменению стремится к сохранению своей камерной природы. Неудивительно, что результатом такой двойственности становится стремление романа в исполнении эстрадных артистов к проникновенности камерного исполнительства.

Значимость романа в кинематографе как синкретического действия и искусства не в том, что это поэзия, не в том, что это музыка, и не в актёрско-исполнительском мастерстве, хотя достойных примеров и первому, и второму, и третьему предостаточно. Значимость романа – в единении живого образного русского слова с природным певческим человеческим голосом, бесконечно разнообразным и индивидуально неповторимым, как отпечатки пальцев.

Проведённое исследование сформировало мнение о том, что классический русский романс в кинематографе второй половины XX в. занимает срединное место между профессиональным искусством и фольклором и являет собой синкретическое действие, в котором музыкальная, словесная и исполнительская составляющие не претендуют на художественную самодостаточность, находясь в неразложимом единстве.

### Ссылки на источники

1. Тихонова Р. Художественное решение фильмов Александра Сокурова: изобразительные особенности: дис. ... канд. искусствоведения. – М., 2011.
2. Эйзенштейн С., Пудовкин В., Александров Г. Будущее звуковой фильмы. Заявка // Эйзенштейн С. Избранные сочинения: в 6 т. Т. 2. – М., 1964. – С. 315.
3. Андреев И. Л., Есаков В. А., Назарова Л. Н. Аудионаркотики: звук вместо «химии» // Человек. – 2014. – № 3. – С. 66–76.
4. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. – СПб., 2003.
5. Кириллова Н. Б. Кинометаморфозы. – Екатеринбург, 2002. – С. 118.

### **Mikhail Kizin,**

Candidate of Art Sciences, Professor, Moscow State Institute of Music after A. G. Shnitke, Moscow  
[kizine@bk.ru](mailto:kizine@bk.ru)

### **The trend towards adaptational rethinking of a romance**

**Abstract.** The paper reveals the importance of romance in cinema as a syncretic action and art. The value of romance is in the unity of the living Russian word shaped with natural singing human voice, infinitely varied and individually unique.

**Key words:** vocal art, romance, song, art of cinema, music, directing.

### **References**

1. Tihonova, R. (2011). *Hudozhestvennoe reshenie fil'mov Aleksandra Sokurova: izobrazitel'nye osobennosti: dis. ... kand. iskusstvovedeniya*, Moscow.
2. Jeizenshtejn, S., Pudovkin, V. & Aleksandrov, G. (1964). "Budushhee zvukovoj fil'my. Zajavka", in Jeizenshtejn, S. *Izbrannye sochinenija: v 6 t. T. 2*, Moscow, p. 315.
3. Andreev, I. L., Esakov, V. A. & Nazarova, L. N. (2014). "Audionarkotiki: zvuk vmesto 'himii'", *Chelovek*, № 3, p. 66–76.
4. Kagan, M. S. (2003). *Vvedenie v istoriju mirovoj kul'tury*, St. Petersburg.
5. Kirillova, N. B. (2002). *Kinometamorfozy*, Ekaterinburg, p. 118.

### **Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	21.10.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	25.10.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	25.10.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

**Бекирова Адиле Рустемовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь



### **Модель профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов**

**Аннотация.** Профессиональная субъектность учителей начальных классов в статье рассмотрена как системный психолого-педагогический феномен, который определяется как их интегральное профессионально важное качество. Это качество непосредственно влияет на успешность педагогической деятельности учителей в начальной школе, которая формируется в процессе получения профессионального образования в педагогическом вузе, актуализируется и развивается в процессе практической педагогической деятельности. Основу модели профессиональной субъектности учителей начальных классов составляют педагогические ситуации, потенциальная профессиональная субъектность, профессионально-педагогическая субъектная позиция, субъектная активность, субъектный регуляторный педагогический опыт и актуальная профессиональная субъектность, проявление которых происходит под влиянием разных объективных и субъективных факторов, внешних и внутренних условий педагогической деятельности, а также, что немаловажно, контингента учеников. В рамках модели профессиональной субъектности всегда имеется базовое ядро – самопринятие самого себя как учителя начальных классов, понимание и принятие другого как субъекта – младшего ученика.

**Ключевые слова:** профессиональная субъектность, модель профессиональной субъектности, потенциальная профессиональная субъектность, профессионально-педагогическая субъектная позиция, субъектная активность, субъектный регуляторный педагогический опыт, актуальная профессиональная субъектность.

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

Одной из базовых категорий в профессиональной психологии и педагогике выступает профессиональная субъектность специалиста, которая непосредственно проявляется в его деятельности и влияет на неё, а также в ней она развивается и совершенствуется. Поэтому можно подчеркнуть такой факт: учитель начальных классов как субъект педагогической деятельности окончательно формируется в этой деятельности и проявляет свою профессиональную субъектность в творческой педагогической деятельности, так как он, как специалист, воспроизводит себя как субъекта с её помощью в педагогической системе начальной школы, утверждает свое собственное профессиональное бытие в педагогической среде, «проектирует» своё карьерное будущее как субъекта педагогической деятельности и его реализует. Специфика его педагогической деятельности заключается в необходимости организации и целенаправленного поддержания субъект-субъектных отношений с младшими учениками, так как они нуждаются именно в таких отношениях в новой для них социально-образовательной среде. А. Я. Савченко подчёркивает, что «для современной дидактики характерным является переход от субъект-объектной парадигмы образования до утверждения субъект-субъектной. Поэтому на современном уроке учебное взаимодействие должно быть ребёнкоцентрированным. Это среда субъект-субъектного и полисубъектного

взаимодействия» [14, с. 12]. Именно в таком взаимодействии непосредственно актуализируется профессиональная субъектность педагога как субъекта педагогической деятельности.

Имеется достаточно много исследований по проблеме профессиональной подготовки учителей начальных классов (Н. М. Бибик, В. И. Бондарь, Н. А. Глузман, И. В. Казанжи, Л. В. Коваль, Я. П. Кодлюк, О. А. Комар, Е. И. Ляска, Е. В. Матвиенко, И. А. Пальшкова, Л. Е. Петухова, А. Я. Савченко, С. Скворцова, Л. А. Хомич, Л. Л. Хоружая и др.), в которых нашли своё отражение цели, содержание, методы, технологии и формы их подготовки, отдельные аспекты формирования субъектности, идеи необходимости субъектно-субъектных отношений между учителями и младшими школьниками.

Имеются научные труды по моделированию, например, основных видов компетентности субъектов педагогического процесса (В. А. Болотов, А. Н. Дахин, В. В. Сериков, В. В. Ягупов, О. Н. Ярыгин) и др. В то же время проблема моделирования профессиональной субъектности педагогов, в том числе и учителей начальных классов, не была предметом диссертационных и других научных исследований. Имеются только отдельные работы, которые касаются моделирования отдельных ситуаций в педагогической деятельности учителей: А. Й. Капская – моделирование воспитательной работы [2]; А. Я. Марек – математическое моделирование профессиональной деятельности учителя [3]; Ю. И. Кулюткин – моделирование педагогических ситуаций [4], в том числе учителей иностранных языков в начальной школе (Л. В. Красюк) [5]; О.Я. Троценко – педагогическое моделирование профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в начальной школе [6]. Модель относительно субъектности педагога представила А. Б. Серых [7].

Анализ научных источников показывает, что проблема обоснования модели профессиональной субъектности учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки не была объектом и предметом научных исследований. Цель статьи – дать обоснование модели профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов.

Проблема субъектности является в конце XX и в начале XXI в. в отечественной науке одной из самых востребованных и дискуссионных. К этой проблеме непосредственно обращались и внесли существенный вклад в её обоснование С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, В. А. Татенко, В. Д. Шадриков и др. На основе анализа и обобщения результатов их исследований можно сделать определённые выводы относительно категорий «субъектность» и «профессиональная субъектность».

Во-первых, субъектность показывает активный характер жизнедеятельности человека, определяет его созидательную и творческую природу, а также подчёркивает ценность его внутреннего мира, необходимость обращения к его ценностям и субъектному опыту. «В то же время субъектность, заложенная в генезисе человека и социума, в неразрывной связи с самостью, сознанием, деятельностью, опосредованной субъектом и опосредующей субъекта, сущностно определяет действенные возможности человека, – подчёркивает А. А. Деркач. – Человек изначально выступает в мире как субъект, обладающий определёнными свойствами, возможностями и среди них – способностью к особой активности, стремлением творить, преобразовывать, целесообразно действовать и т. д., постоянно развивать свои субъектные свойства, свою субъектность в процессе онтогенеза и филогенеза, в культурно-историческом развитии, расширяя свои возможности в качестве субъекта» [8].

Во-вторых, особенно ценными являются результаты исследований и методологические положения С. Л. Рубинштейна [9] относительно субъекта, личности и их психики, которые составили основу субъектно-деятельностного подхода в психологии и педагогике. Дальнейшее развитие и обоснование эти идеи нашли в научных работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского. А. А. Деркач обоснованно подчёркивает, что «несформированность субъектных феноменов не просто снижает эффективность профессиональной деятельности, а тормозит или вообще останавливает личностно-профессиональное развитие» [10].

В-третьих, до сих пор идут достаточно острые дискуссии об основных видах субъектности. Как правило, учёными выделяются учебный, социальный и профессиональный виды субъектности, которые связаны с возрастом человека, его жизненным, учебным и профессиональным опытом, полученным образованием, профессией, профессиональной деятельностью и должностными обязанностями конкретного специалиста: «...важными особенностями человеческой субъектности являются многоуровневая природа и множественность конкретных проявлений, раскрывающихся при дифференциации понятий: субъект деятельности, субъект познания, субъект общения, субъект-субъектные отношения, субъект жизни» [11]. Мы считаем, что субъектность, возникая на определенном этапе онтогенетического развития человека как субъекта бытия, продолжает развиваться и совершенствоваться на протяжении всей жизни, проявляя себя в различных сферах и видах деятельности, на разных уровнях взаимодействия с самим собой, другими, предметами, а также с миром. Безусловно, всё это происходит под влиянием взаимодействующих между собой внешних и внутренних, субъективных и объективных факторов, среди которых решающую роль имеет профессиональная деятельность. А на определённом этапе она, к сожалению, распадается.

В-четвёртых, ведущим видом субъектности специалистов признаётся профессиональная, которая рассматривается как «интегральное профессионально важное качество специалиста, содержательные аспекты формирования, актуализации и проявления которого определяются типологией и спецификой профессионально обусловленных задач, характером профессионального взаимодействия и условий профессиональной среды» [12].

В-пятых, учёными не выработано единого представления о структуре категории «субъектность» и, соответственно, спорной является система критериев и показателей, которые позволили бы диагностировать формирование, развитие и совершенствование конкретных видов субъектности, в т. ч. и профессиональной. Те критерии проблемы субъектности, которые предложили классики (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.), носят преимущественно обобщенный и философский характер, а современные исследователи проблемы субъектности специалистов (Е. Н. Волкова, М. В. Исаков, И. П. Краснощеченко, А. К. Осницкий, И. А. Серёгина, И. В. Сыромятников, В. В. Ягупов) используют различные системы критериев, основанные на разных методологических подходах – акмеологическом, системном, генетическом, комплексном, деятельностном, субъектном и др.

В-шестых, отсутствие общепринятой структуры и чётких критериев оценивания профессиональной субъектности разных специалистов не дает возможности объективно моделировать процессы её формирования, становления, развития, а также распада. Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных этому психологическому феномену, общепринятой модели субъектности, в том числе и профессиональной, до сих пор нет. Для того чтобы спроектировать модель профессиональной субъектности, необходимо выбрать такие составляющие, которые охарактеризуют её в совокупности, как единое целое.



Различные модели субъектности разных специалистов, в т. ч. и педагогов, представлены такими исследователями: Т. А. Ольховой (структурно-функциональная модель становления субъектности студента медицинского вуза, компонентами которой являются аксиологический, гносеологический, праксиологический и прогностический) [13]; В. А. Чесноковым (организационно-педагогическая модель развития субъектных характеристик личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки) [14]; Н. Е. Исаевой (концептуальная модель становления профессиональной субъектности будущих психологов, в которой профессиональная субъектность представлена профессиональной направленностью, профессиональной позицией, профессиональными компетентностями и способностями, профессиональным сознанием и самосознанием) [15]; М. Д. Кузнецовой (теоретическая модель субъектности восприятия рекламного сообщения, которая представлена системой таких качеств, как рефлексивность, внушаемость, самоактуализация, интернальность, общее интеллектуальное развитие) [16].

А. Б. Седых обосновала структурно-содержательную модель субъектности педагога, которая состоит из гносеологического, аксиологического и праксиологического компонентов (см. таблицу).

### Структурно-содержательная модель субъектности педагога (согласно А. Б. Седых) [17]

Сущностные свойства субъектности	Содержательное наполнение структурных компонентов субъектности педагога		
	Гносеологическая	Аксиологическая	Праксеологическая
Самодетерминация	Применение волевых усилий в процессе усвоения системы знаний о сущности педагогического взаимодействия	Сознательная выработка ценностного отношения к педагогическому взаимодействию	Саморегуляция в процессе формирования необходимых умений и навыков педагогического взаимодействия
Самоорганизация	Целевая направленность на усвоение учебного материала	Определение и выбор приоритетных норм и ценностей в педагогическом взаимодействии	Стремление к максимально высокому уровню развития нужных умений и навыков
Саморазвитие	Самостоятельная работа по расширению имеющихся представлений о педагогическом труде	Собственная активность в принятии Другого и выработке позитивного отношения к взаимодействию с ним	Сверхнормативная активность в овладении операциональной стороной педагогического взаимодействия

Таким образом, ныне не существует какого-либо единого подхода к моделированию профессиональной субъектности специалистов. В связи с этим существуют сложности в конструировании модели профессиональной субъектности специалистов, так как каждый исследователь «понимает профессиональную субъектность на своём языке» и «объясняет её на своём, только ему понятном языке».

Мы считаем, что одним из основных направлений комплексной реализации основных требований системного, компетентностного и субъектно-деятельностного подходов в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов выступает педагогическое моделирование, которое является «самостоятельным направлением в общем методе исследования, причём это направление обладает специфическими чертами, отражающими особенность моделируемых явлений, открытых как по форме, так и по содержанию. У педагогического моделирования, подобно моделированию вообще, есть универсальная часть – аксиоматика, возникающая в результате отвлечения от предметного содержания и сформулированная в конкретном и пригод-

ном для описания специфических феноменов знаковым виде. Собственное проблемное поле педагогического моделирования формируется благодаря профессиональному опыту: оно связано либо с очевидными фактами, в достоверности которых легко убедиться непосредственно, либо с формулировками, выведенными из опыта. Аксиоматика педагогической модели, с одной стороны, нуждается в содержательной части как в необходимом дополнении, поскольку система аксиом является руководящей при выборе соответствующих формализмов. На следующем этапе, когда формальная теория уже имеется в распоряжении исследователя, она применяется к рассматриваемой практической ситуации. Педагогическое моделирование, с другой стороны, не может ограничиться только содержательной частью, так как в образовании мы имеем дело с такими теориями, которые далеко не полностью воспроизводят действительное положение дел, а являются лишь упрощённой идеализацией конкретного положения. Такого рода педагогические теории не могут быть обоснованы путём ссылки на очевидность базовых аксиом или на социальный опыт... При этом изначально заданная (смоделированная) цель, нуждается в системе управляющего воздействия и корректировке промежуточных результатов, а также разработке языка для операционального представления инновационных результатов открытого образования» [18].

В нашем исследовании педагогическое моделирование даёт возможность создать модель профессиональной субъектности на основе учёта компетенций учителя начальных классов и в последующем обосновать модель формирования профессиональной субъектности в процессе получения педагогического образования. Профессиональная субъектность занимает интегральное место в профессиональной компетентности учителя начальных классов, так как представляет собой интегральную совокупность его качеств как субъекта педагогической деятельности – ценностей, отношений, мотивации, целеполагания, позиций, профессионально важных качеств, которые необходимо формировать в процессе профессионального обучения. Она является эмерджентным свойством профессиональной компетентности, охватывающей процессы профессионального обучения, сферу педагогической деятельности и профессионально важные, а также личностные качества учителя начальных классов как субъекта педагогической деятельности. Поэтому в процессе моделирования профессиональной субъектности учителей начальных классов мы будем придерживаться таких принципов: обеспечения ценностно-смысловой «нагрузки» их будущей специальности; субъектноориентированной направленности их профессиональной подготовки; практико-ориентированной направленности их профессиональной подготовки; конкретности и одновременно универсальности содержания их педагогического образования; принципа организационно-педагогического и методического обеспечения формирования их профессиональной субъектности; обеспечения возможности получения конкретных результатов формирования их профессиональной субъектности [19].

Вышеизложенные методологические и теоретические положения легли в основу моделирования профессиональной субъектности, главным среди которых является субъектно-деятельностный подход, т. е. учитель как субъект деятельности и педагогическая деятельность в начальной школе как разновидность профессиональной деятельности в принципе определяют модель профессиональной субъектности учителя начальных классов. Так, Н. Е. Исаева под профессиональной субъектностью понимает форму субъектности как меру освоения профессии, которая может быть представлена как процесс и результат реализации субъектного потенциала посредством субъектной активности в пространстве профессионального образования [20].

Первичной для обоснования модели является, по нашему мнению, *педагогическая деятельность*, которая предъявляет конкретные требования к учителю начальных классов. Но в то же время педагогическая деятельность в разных образовательных системах существенно отличается и в ней может проявляться *потенциальная профессиональная субъектность* – неповторимая интегральная совокупность ценностно-мотивационных, эмоционально-волевых, интеллектуальных, операционально-процессуальных и рефлексивно-оценочных проявлений конкретного учителя начальных классов. Мы здесь учитывали мнение К. А. Абульхановой-Славской относительно субъектности, согласно которому существенным критерием выступает способность к интеграции: «интегрирующая способность личности как субъекта принципиальна в ее организации своего жизненного пути... Жизненный путь и есть... постоянно осуществляющаяся интегрирующая активность субъекта» [21].

Потенциальная профессиональная субъектность учителя начальных классов основывается на ценностях профессии педагога и педагогической деятельности в начальной школе; мотивационной насыщенности педагогической деятельности в начальной школе; эмоционально-волевой саморегуляции педагогической деятельности в начальной школе, проявляющейся в волеизъявлении и волевом усилии субъекта при реализации собственных планов в деятельности (С. Л. Рубинштейн), способностях к преодолению препятствий (К. А. Абульханова-Славская), а также внутренней свободе – наличию внутренней устойчивости к влиянию извне, независимости и свободы в принятии собственных решений (К. А. Абульханова-Славская); теоретическом и практическом интеллекте педагога (развитость познавательных процессов и интеллектуальных способностей субъекта педагогической деятельности); рефлексивности (рефлексия и саморефлексия, являющиеся решающим, поворотным моментом в становлении субъекта, С. Л. Рубинштейн), результат которой – осознание себя как источника жизненных изменений – осознание себя субъектом педагогической деятельности, отношение к себе как к источнику жизненных перемен, причине совершаемых поступков и происходящих событий в школе и классе; взятие на себя ответственности за результаты педагогической деятельности в начальной школе.

В идеале должно быть самопотенцирование субъектности учителя начальных классов: «Включение в развитие на этапе юности механизма самопотенцирования, таким образом, означает новый шаг в становлении субъектности» [22].

Но актуализация потенциальной профессиональной субъектности учителя начальных классов опосредована существенными внутренними (возрастными и индивидуально-психическими особенностями, личностными и профессионально важными качествами, профессиональной Я-концепцией и образом Я-педагога) и внешними (организационно-педагогическими, социально-психологическими и нормативными условиями, «временными актёрами» – контингентом учеников) условиями педагогической деятельности в конкретной начальной школе, которые непосредственно влияют на актуализацию *субъектной позиции* конкретного учителя начальных классов. Эти условия, с одной стороны, демонстрируют профессиональную субъектность как «живую» и динамически развивающуюся систему, а с другой – показывают динамику формирования, развития, совершенствования, а также и распада профессиональной субъектности, специфика которой выражается в постепенном изменении соотношения между «внешними» и «внутренними» условиями педагогической деятельности: от преимущественной направленности «внешних условий через внутренние» к все большему доминированию тенденции «внутренние условия через внешние». Это непосредственно связано с профессиональным становлением учителя как творческого субъекта педагогической деятельности, формированием особого качественного

уровня развития его самосознания, интегральной способности инициировать и реализовывать различные виды активности в педагогической деятельности вне заданной полностью системы координат, обеспечивая за счет интеграции и вариативного согласования внутренних и внешних условий этой деятельности достижение ее оптимального уровня.

В отношении учителя начальных классов мы можем говорить о *профессионально-педагогической субъектной позиции*, которая представляет устойчивую систему его отношений к самому себе как субъекту педагогической деятельности в начальной школе и, главное, к ученикам как субъектам учения и учебной деятельности, во взаимодействии с которыми происходит его самоактуализация как педагога, саморазвитие как профессионала, воспроизводство себя как автора, т. е. субъекта собственного бытия в мире. Она предполагает признание и принятие как за собой, так и за другими права на активность и уникальность – признание их субъектности, их права на свободу выбора и ответственности за него, способности быть субъектом своей жизнедеятельности.

Ключевым понятием для характеристики профессионально-педагогической субъектной позиции учителя начальных классов выступает понятие «отношение», которое в педагогику и психологию ввели В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, К. Д. Ушинский, а дальнейшее развитие теория отношений личности получила в трудах А. К. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, А. Г. Ковалева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. С. Макаренко, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна и др.

Профессионально-педагогическая субъектная позиция конкретного учителя начальных классов играет системообразующую роль в структуре профессиональной субъектности, так как интегрально характеризует принципиально ценностно-мотивационные, содержательные, процессуальные, методические, результативные и личностно-субъектные составляющие педагогической деятельности, которые формировались под влиянием устойчивой системы отношений к миру, педагогической действительности и деятельности, коллег. Поэтому профессионально-педагогическую субъектную позицию можно определить как вершину проявления профессиональной субъектности, так как в ней находит отражение многообразие отношений педагога, проявляется уровень достижения гармонии с самим собой (Я-педагог), окружающим миром и педагогической реальностью. Именно она позволяет гармонизировать внешние и внутренние условия педагогической деятельности и найти согласие самим собой в этой деятельности.

По мнению И. Д. Беха, уникальность педагогической позиции заключается в том, что она одновременно и личностная, и профессиональная [23].

Профессионально-педагогическая субъектная позиция, свою очередь, выступает источником *субъектной активности* конкретного учителя начальных классов в педагогической деятельности, на которую непосредственно влияет *субъектный регуляторный педагогический опыт*. Одним из ключевых элементов субъектности, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, является активность, причем потребность в активности является «новообразованием личности как субъекта» [24]. А в качестве форм активности она выделяет ответственность, самостоятельность, суверенность и самодостаточность, которые, свою очередь, формируют «заряд» субъектной активности».

Субъектная активность – это «некое интегральное образование, которое характеризует способ существования и форму взаимодействия, самосуществования и самоосуществления субъекта, выступающее как основа для раскрытия потенциала субъекта на определенном возрастном этапе» [25]. Она во «внешнем виде», с одной

стороны, представляет конкретные действия для преодоления неопределенности с привлечением субъектного опыта, а с другой – многолика, что определяется необходимостью саморегуляции своего поведения и деятельности для достижения поставленных целей с опорой на разные компоненты субъектного опыта.

Субъектный регуляторный педагогический опыт учителя начальных классов является его личным опытом в педагогической деятельности без оценки его истинности и научности, который приобретает в процессе жизнедеятельности, получения педагогического образования и профессиональной деятельности. Такое его понимание подчёркивает уникальность и самобытность каждого учителя, признание его индивидуальности, самооценности и самобытности. Субъектный педагогический опыт как основа субъектного поведения учителя начальных классов представляет фундамент проявления его профессиональной субъектности, что воплощается в педагогической культуре, педагогическом мышлении, педагогическом такте, субъектных качествах учителя, педагогически обоснованном поведении и деятельности.

Таким образом, концептуальными составляющими профессиональной субъектности учителей начальных классов выступают конкретные философские категории (субъект, самосознание, сознательная деятельность, позиция, активность, опыт, самодетерминация, саморегуляция, саморазвитие и др.), которые актуализируются в педагогической деятельности под воздействием педагогической(-их) ситуации(-й), потенциальной профессиональной субъектности, субъектной позиции, субъектной активности и субъектного регуляторного педагогического опыта. Именно они формируют *актуальную профессиональную субъектность* конкретного учителя начальных классов, которая проявляется под влиянием разных объективных и субъективных факторов, внешних и внутренних условий педагогической деятельности, а также, что немаловажно, контингента учеников.

Именно эта «логическая цепочка» составляет идеальный образ профессиональной субъектности конкретного учителя начальных классов – предпосылки, механизмы и результат, т. е. её модель, формирование, развитие и актуализация которой происходит под влиянием определенных внутренних (психологических, личностных) и внешних (социокультурных, нормативных и профессиональных) условий, требований и факторов.

В то же время мы предполагаем, что в рамках модели профессиональной субъектности всегда будет сохраняться некоторое базовое ядро – самопринятие самого себя как учителя начальных классов, понимание и принятие другого – младшего ученика. А остальные составляющие профессиональной субъектности в зависимости от характера реализуемых педагогических задач и определённых условий педагогической деятельности в конкретной начальной школе будут по мере необходимости актуализироваться в различной мере. Под воздействием разных факторов может изменяться и специфика взаимосвязей основных элементов в модели профессиональной субъектности.

Перспективное направление дальнейших исследований – разработка модели формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в процессе получения педагогического образования.

### Ссылки на источники

1. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 12.
2. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
3. Марек А. Я. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: [монография] / под ред. И. М. Козловской. – Львов: Евросвит, 2003. – 428 с.
4. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. И. Кулюткина. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

5. Красюк Л. В. Моделювання педагогічних ситуацій. – К.: Міленіум, 2007. – 118 с.
6. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – К.: [б. и.], 2012. – 20 с.
7. Серых А. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 151–156.
8. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология: научно-практический журнал. – 2015. – № 2 (54). – С. 8–9.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
10. Деркач А. А. Указ. соч. – С. 10.
11. Там же. – С. 12.
12. Ягупов В. В., Крышталь Н. А., Король В. Н. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 1. – С. 78.
13. Ольховая Т. А., Хабарова Т. С. Модель становления субъектности студента медицинского вуза // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2015. – Вып. № 2–22. – С. 5003–5007.
14. Чесноков В. А. Организационно-педагогическая модель развития субъектных характеристик личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – Вып. № 121. – С. 214–218.
15. Исаева Н. Е. Концептуальная модель становления профессиональной субъектности будущих психологов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – Вып. № 4. – С. 149–153.
16. Кузнецова М. Д. Субъектность восприятия рекламного сообщения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: [б. и.], 2010. – 31 с.
17. Серых А. Указ. соч.
18. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород: [б. и.], 2012. – С. 16–17.
19. Ягупов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений // Нові технології навчання: [зб. наук. пр. / гол. ред. О. П. Гребельник]. – 2013. – Вип. 76. – С. 148–149..
20. Исаева Н. Е. Указ. соч. – С. 151.
21. Абульханова-Славская К. А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. – М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 41.
22. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: [монография]. – К.: Видавничий центр «Прогрес», 1996. – С. 281.
23. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади. – С. 76.
24. Абульханова-Славская К. А. Указ. соч. – С. 38.
25. Рослякова Е. Ю. Активность субъекта и субъектная активность // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы 2-й Всерос. Internet-конференции. 17–19 июня 2003 г. / отв. ред. Е. А. Уваров. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. – С. 383.

---

**Adile Bekirova,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Chair of Elementary Education, Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol

**Model of professional subjectivity of future primary school teachers**

**Abstract.** The paper deals with the professional subjectivity of teachers of primary classes as a system of psychopedagogical phenomenon, which is determined as their integral professionally important quality. This quality directly effects the success of pedagogical activity of primary school teachers, which is formed in the process of gaining professional education in the pedagogical higher educational institution, updates and develops in the process of their practical pedagogical activity. The basis of professional subjectivity model of primary classes teachers are pedagogical situations, potential professional subjectivity, professional and pedagogical subjective position, subjective activity, subjective regulatory pedagogical experience and actual professional subjectivity, the display of which takes place under the influence of different objective and subjective factors, external and internal terms of pedagogical activity, and also that is not insignificantly important – the contingent of students. Within the framework of model of professional subjectivity there is always the basic core which is self-acceptance of himself as a teacher of primary classes, the understanding and acceptance of the other person – the junior student.

**Key words:** professional subjectivity, model of professional subjectivity, potential professional subjectivity,

professional and pedagogical subjectivity position, subjective activity, subjective regulatory pedagogical experience, actual professional subjectivity.

#### References

1. Savchenko, O. Ja. (2011). "Suchasnij urok: sub'ektnist' navchannja i variativnist' strukturi", Pochatkova shkola, № 9, p. 12 (Ukrainian).
2. Kaps'kaya, A. J. (ed.) (1998). *Modeljuvannja vihovnoï dijāl'nosti v sistemi profesijnoï pidgotovki studentiv: teorija, praktika, programi*, IZMN, Kiev, 192 p. (Ukrainian).
3. Marek, A. Ja. (2003). *Matematicheskoe modelirovanie professional'noj dejatel'nosti uchitelja*: [monografija], Evrosvit, L'vov, 428 p. (in Russian).
4. Kuljutkin, Ju. I. (ed.) (1981). *Modelirovanie pedagogicheskikh situacij*, Pedagogika, Moscow, 120 p. (in Russian).
5. Krasjuk, L. V. (2007). *Modeljuvannja pedagogichnih situacij*, Milenium, Kiev, 118 p. (Ukrainian).
6. Trocenko, O. Ja. (2012). *Pedagogichne modeljuvannja profesijnoï pidgotovki majbutnih uchiteliv inozemnoï movi pochatkovoï shkoli: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk*, [b. i.], Kiev, 20 p. (Ukrainian).
7. Seryh, A. (2006). "Sub#ektnost' pedagoga kak uslovie formirovanija psihologicheskogo gotovnosti k vzaimodejstvuju s viktimnymi det'mi", *Razvitie lichnosti*, № 1, pp. 151–156 (in Russian).
8. Derkach, A. A. (2015). "Professional'naja sub#ektnost' kak psihologo-akmeologicheskij fenomen", *Akmeologija: nauchno-prakticheskij zhurnal*, № 2 (54), pp. 8–9 (in Russian).
9. Rubinshtejn, S. L. (2000). *Osnovy obshhej psihologii*, Piter, St. Petersburg, 712 p. (in Russian).
10. Derkach, A. A. (2015). *Op. cit.*, p. 10.
11. *Ibid.*, p. 12.
12. Jagupov, V. V., Kryshal', N. A. & Korol', V. N. (2013). "Formirovanie i razvitie professional'noj sub#ektnosti oficerov", *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija*, № 1, p. 78 (in Russian).
13. Ol'hovaja, T. A. & Habarova, T. S. (2015). "Model' stanovlenija sub#ektnosti studenta medicinskogo vuz", *Fundamental'nye issledovanija. Pedagogicheskie nauki*, vyp. № 2–22, pp. 5003–5007 (in Russian).
14. Chesnokov, V. A. (2010). "Organizacionno-pedagogicheskaja model' razvitija sub#ektnyh harakteristik lichnosti budushhego jurista v processe professional'noj podgotovki", *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, vyp. № 121, pp. 214–218 (in Russian).
15. Isaeva, N. E. (2008). "Konceptual'naja model' stanovlenija professional'noj sub#ektnosti budushhih psihologov", *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vyp. № 4, pp. 149–153 (in Russian).
16. Kuznecova, M. D. (2010). *Sub#ektnost' vosprijatija reklamnogo soobshhenija: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk*, Moscow [b. i.], 31 p. (in Russian).
17. Seryh, A. (2006). *Op. cit.*
18. Dahin, A. N. (2012). *Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obshhego obrazovanija: avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk*, [b. i.], N. Novgorod, pp. 16–17 (in Russian).
19. Jagupov, V. V. (2013). "Modelirovanie professional'noj kompetentnosti vypusknikov professional'nyh uchebnyh zavedenij", in Grebel'nik, O. P. (ed.). *Novi tehnologii navchannja*, vip. 76, pp. 148–149 (Ukrainian).
20. Isaeva, N. E. (2008). *Op. cit.*, p. 151.
21. Abul'hanova-Slavskaja, K. A. (2007). *Ideal'nost' ili real'nost' sub#ekta, Sub#ekt i lichnost' v psihologii samoreguljaciji: sb. nauch. tr.*, Moscow, Stavropol', p. 41 (in Russian).
22. Tatenko, V. A. (1996). *Psihologija v sub#ektnom izmerenii: [monografija]*, Vidavnicij centr "Prosvita", Kiev, p. 281 (Ukrainian).
23. Beh, I. D. (2003). *Vihovannja osobistosti: u 2 kn., Libid'*, Kiev. Kn. 2. *Osobistisno orientovani pidhid: teoretiko-praktichni zasadi*, p. 76 (Ukrainian).
24. Abul'hanova-Slavskaja, K. A. (2007). *Op. cit.*, p. 38.
25. Rosljakova, E. Ju. (2003). "Aktivnost' sub#ekta i sub#ektnaja aktivnost'", in Uvarov, E. A. (ed.). *Potencial lichnosti: kompleksnaja problema: materialy 2-j Vseros. Internet-konferencii. 17–19 ijunja 2003 g.* Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina, Tambov, p. 383 (in Russian).

#### Рекомендовано к публикации:

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	18.07.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	20.07.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	20.07.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

**Ростова Анна Владимировна,**  
кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВО  
«Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти  
[a.rostova@mail.ru](mailto:a.rostova@mail.ru)



### Травмогенный характер российских инноваций\*

**Аннотация.** В статье предпринимается попытка анализа причин негативного отношения и сопротивления инновациям со стороны населения с позиции теории социальных изменений П. Штомпки. Автор статьи на основе вторичного анализа данных приходит к выводу о том, что изменения в стране за последние 30 лет обладают всеми признаками травмогенных изменений, что не может не наложить отпечаток на восприятие новшеств со стороны населения.

**Ключевые слова:** инновации, изменения, культурная травма, готовность к инновациям, отношение к инновациям, травмогенные изменения.

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

За последние несколько лет проблема инноваций стала одной из самых актуальных в науке. Подавляющее большинство работ посвящено организационным аспектам внедрения инноваций, осмыслению необходимости новшеств на предприятиях различных отраслей, оценке эффективности нововведений [1, 2]. Несмотря на значимость исследования данных аспектов инноваций, малоизученным остается вопрос причин негативного отношения к новшествам. Складывается весьма парадоксальная ситуация: с одной стороны, назрела объективная необходимость во внедрении новшеств во все сферы жизни российского общества; с другой стороны, предлагаемые новшества встречают сопротивление со стороны субъектов инноваций [3, 4].

Парадоксальность сложившейся ситуации обусловлена рядом исторических, политических и социальных причин. За последние 30 лет население страны ощутило на себе колоссальные трансформационные процессы, затронувшие все без исключения сферы жизни общества. К ним относится смена политического устройства страны, перманентные социально-экономические кризисы, ломка системы ценностей, изменение всей социальной структуры общества, необходимость выработки новых стратегий адаптации к изменениям в самых неблагоприятных условиях жизни. Все это в целом не могло не наложить отпечаток на восприятие любых перемен как крайне негативного и травмирующего явления.

Осмысление этой проблемы нашло свое отражение в работах польского социолога Петра Штомпки, который отметил, что инновации могут вызывать «стресс и порождать состояние своеобразной травмы» [5]. Ученый определил ряд признаков травмогенных изменений [6]. Следует заострить внимание на весьма существенном моменте: указанные автором признаки травмогенных изменений в российском обществе соединились в единый ансамбль, усугубив тем самым и без того глубокое переживание трансформации.

В первую очередь социолог отмечает, что это *резкие изменения, происходящие в короткие промежутки времени*. Таковым стала для российского общества смена государственного устройства страны в весьма сжатые сроки (1991), «шоковая терапия» в 1992 г., выразившаяся в либерализации цен и ставшая серьезным потрясением

\* Статья подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-13-63003.



для экономики страны; девальвация рубля в 1994 г. и дефолт в 1998 г.; резкое ухудшение уровня жизни населения.

Все это не могло не привести к *радикальным изменениям, затрагивающим коренные ценности группы*. Новая политическая организация, окончание «холодной войны», наметившийся переход к рыночной экономике требовали новой системы ценностей. Такие советские ценности, как «коллективизм», «энтузиазм», «труд», оказались обесценены в новой России. В новых условиях жизни более востребованными оказались индивидуализм, деловитость, деньги. Некогда запрещенные формы деятельности в одночасье стали легализованными (например, предпринимательская деятельность, частная собственность), что потребовало новых способов взаимодействия с окружающим миром. В целом, как справедливо отмечает Т. В. Карпенкова, «население охватили душевное смятение, подавленность и униженность, примитивный прагматизм и предельный правовой нигилизм» [7].

Если говорить о 2000-х, то следует отметить падение доверия к власти, демократии, государству как политическому институту. Как верно указывает А. С. Запесоцкий, «поруганию предаются и такие либеральные ценности, как демократия, свобода слова, равенство перед законом, уважение к личности, право частной собственности» [8].

Протекавшие после распада СССР *изменения охватывали одновременно все сферы жизни общества*. В экономике один за другим следовали кризисы, наблюдался непрерывный рост безработицы и инфляции, происходил распад села. В политической сфере – подрыв боеспособности войск армии, ухудшение геополитического положения страны, затяжные военные конфликты. В социальной сфере – недофинансирование образования, здравоохранения и сферы социальной защиты, утрата ряда социальных льгот, всплеск асоциального поведения, ухудшение благосостояния населения, поляризация социальной структуры. В культурной и духовной жизни – ухудшение положения науки, утечка высококвалифицированных специалистов за рубеж, ухудшение культурного уровня населения, закрытие либо недофинансирование библиотек, музеев, кружков.

В целом же все изменения носили *неожиданный и шокирующий характер*: распад крупнейшего государства, что означало превращение биполярного мира в однополярный, ухудшение геополитического положения страны, обострение военных конфликтов в бывших советских республиках, огромный поток мигрантов, резкое ухудшение уровня жизни населения, рост преступности и асоциального поведения.

Все это в совокупности не могло не наложить отпечаток на отношение россиян к каким бы то ни было изменениям, не сформировать в общественном сознании определенный паттерн, который можно выразить известной русской пословицей: «Много нового – да мало хорошего». Однако, как отмечает П. Штомпка, не каждое событие ведет к травме, поэтому он детально рассматривает проблему симптомов травмы. С нашей точки зрения, признаки указывают на общие основания возникновения травмы, тогда как симптомы становятся конкретными измерителями травмогенности.

Остановимся более подробно на основных симптомах травмы, обозначенных ученым.

*Отсутствие (недостаток) доверия к социальным институтам либо другим гражданам* [9] – один из наиболее важных симптомов травмы.

Анализ социологических исследований в этой области показывает, что доверие граждан России характеризуется амбивалентностью, что выражается в достаточно высоком уровне доверия президенту РФ, в то время как по отношению к законодательным и исполнительным органам власти наблюдается непрерывное падение индекса доверия.

Тройку лидеров по доверию, оказанному гражданами России, составляют президент РФ В. В. Путин – 52 п., министр иностранных дел С. В. Лавров – 10 п. – и министр обороны С. К. Шойгу – 6 п. Остальные политики имеют высокие рейтинги недоверия. Так, например, индекс доверия В. В. Жириновскому составил –14 п. [10]

Индекс доверия Государственной думе РФ на март 2016 г. составил всего 4 п., Совету Федерации несколько больше – 17 п., при этом следует отметить, что индекс непрерывно падает. Так, в декабре 2015 г. он составлял соответственно 19 и 27 пп. [11], и даже небольшое повышение индексов не меняет картину в целом (рис. 1).

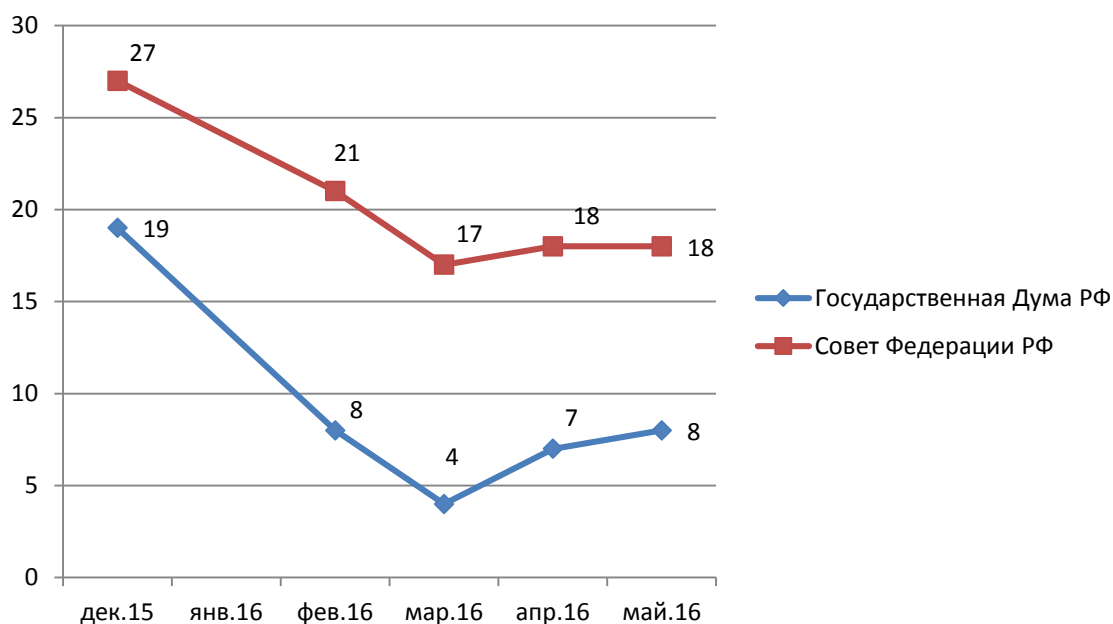


Рис. 1. Динамика индекса доверия к Федеральному Собранию РФ (декабрь 2015 – май 2016)

Далеко не радужная ситуация и в отдельных регионах страны. Так, в Самарской области отмечается самый низкий уровень доверия к политическим партиям (18,5%), в то время как самый высокий – к суду (45,5%) и прокуратуре (37,5%) [12]. Следует отметить, что в области в большей степени доверяют государственным органам власти, нежели органам местного самоуправления [13].

Схожая ситуация отмечается в Ставропольском крае и Карачаево-Черкесской Республике. В контексте весьма низкого уровня доверия к социальным и политическим институтам средствам массовой информации население доверяет в большей степени – 2,4 в Ставропольском крае и 2,7 Карачаево-Черкесской Республике (оценка по 5-балльной шкале) [14]. Тревожным оказался тот факт, что полиция и здравоохранение заняли последнее место среди институтов, которым население доверяет меньше всего: здравоохранение – 2,1 в обоих субъектах, полиция – 2,0 и 1,9 соответственно [15]. Что касается мнения населения о политических партиях, то чуть меньше 40% респондентов отметили, что в России отсутствуют партии, которые бы выражали интересы людей [16].

Еще один немаловажный симптом травмы, упоминаемый П. Штомкой, – «пассивность, апатия, ощущение своего бессилия» [17].

Действительно, российских граждан в основном характеризует политическая пассивность. Подтверждением тому может стать опрос ВЦИОМ, проведенный в марте 2016 г. в связи с назначением Э. Панфиловой в качестве главы избирательной си-

стемы РФ. Так, несмотря на то что каждый пятый положительно оценил это назначение, подавляющее большинство респондентов (58%) высказались безразлично; 48% респондентов ответили, что впервые слышат эту фамилию, и еще 33% слышали только фамилию, но ничего не знают о ее деятельности [18].

Пассивность определяют и другие показатели. Так, в апреле 2016 г. ВЦИОМ был проведен опрос, целью которого стало выявление рейтинга министров. Исследование показало, что россияне слышали только о работе министра обороны С. К. Шойгу и министра иностранных дел С. В. Лаврова – 82 и 72% соответственно.

Относительно работы остальных министров подавляющее большинство респондентов ничего не знает. Так, верхнюю строчку занял министр спорта, туризма и молодежной политики В. Мутко – о его работе слышали всего 36% респондентов, на самой нижней ступени оказались министр по связям с Открытым Правительством М. Абызов и министр по развитию Дальнего Востока А. Галушка – о них знают только 5% населения [19].

Кроме этого россиян характеризует незнание состава правительства страны. Так, например, респонденты в большинстве своем не могут назвать фамилии министров и правильно соотнести их с занимаемой должностью [20].

В 2011 г. ВЦИОМ было проведено масштабное исследование «Политическое участие россиян» [21], согласно которому количество неполитизированных граждан достигло максимальной отметки. Так, 61% респондентов не участвовал в политической и общественной жизни страны, и только 27% участвовало в выборах органов власти различного уровня. Четверть опрошенных ответила, что не участвуют в общественной и политической жизни страны, так как считает, что их мнение ничего не изменит.

Граждан России характеризует также и низкая протестная активность. Подавляющее большинство россиян никогда в жизни не принимало участия в акциях протеста (80%). В марте 2016 г. протестный потенциал составил всего 8 п. [22] по России. В Самарской области около половины населения (49%) не готовы участвовать в акциях протеста против снижения уровня жизни, нарушения прав и свобод человека. Вместе с тем велика доля и готовых в той или иной степени к активным действиям – 40% населения, однако из них только 14% составляют наиболее активные граждане [23].

В рейтинге причин низкой протестной активности населения первую строчку (57%) занимает уверенность людей в их бесполезности. Далее следуют различные страхи, такие как боязнь получить проблемы на работе и испортить себе карьеру (36%), пострадать от применения силы сотрудниками правоохранительных органов (35%), попасть за решетку (25%) [24] (см. таблицу).

#### Причины низкой протестной активности (%)

Причина	Процент
Бесполезность	57
Боязнь испортить карьеру, получить проблемы на работе	36
Страх перед правоохранительными органами	35
Страх быть заключенным	25

Пассивность россиян характерна не только для политической сферы: достигательные установки вообще очень мало распространены среди населения. Так, подавляющее большинство опрошенных в 2001 и в 2010 гг. не стремились иметь доступ к власти, стать знаменитым, иметь собственный бизнес [25] (см. рис. 2).

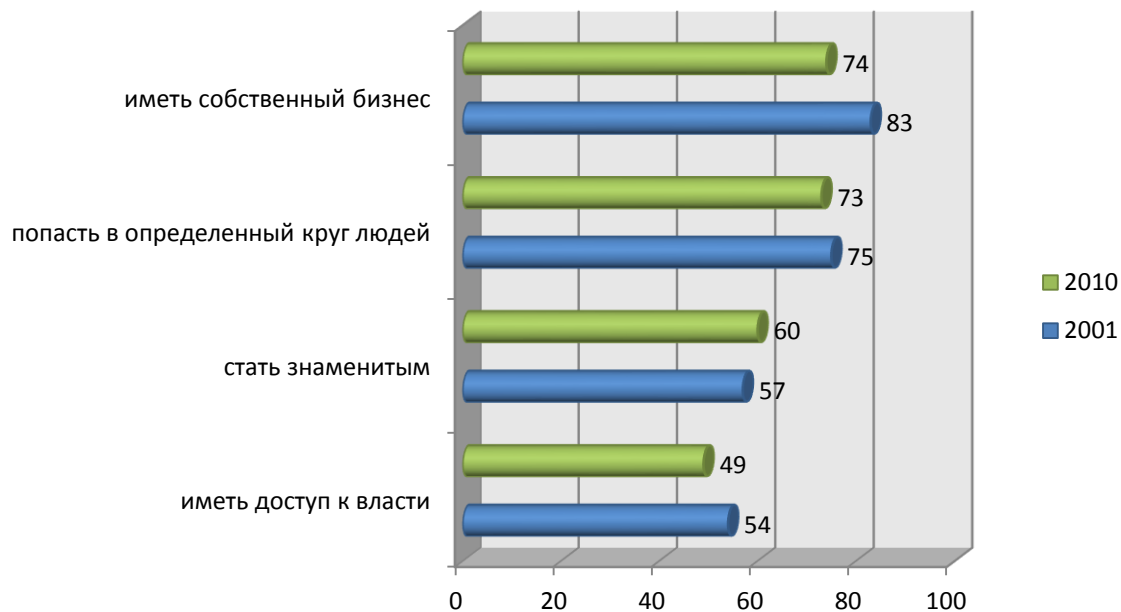


Рис. 2. В каких сферах успех не входит в Ваши жизненные планы? (2001/2010, в %)

Важным симптомом травмы является «ориентация на сегодняшний день и сокращение временной перспективы по отношению к прошлому» [26]. Так, результаты опроса ВЦИОМ в 2013 г. показали, что основная масса россиян строит планы лишь на ближайшие 2–3 месяца либо не строит их вообще прежде всего в силу нестабильной обстановки в стране [27].

Достаточно сильно российское общество чувствует *ностальгию по прошлому*. Так, в марте 2016 г., спустя 25 лет после проведения референдума о сохранении СССР (17 марта 1991 г.), ВЦИОМ был проведен опрос, согласно которому 64% респондентов, вернувшись в прошлое, проголосовали бы за сохранение СССР. При этом следует отметить, что при ответе на вопрос не наблюдается какого-либо значительного возрастного разрыва. Так, среди молодого поколения в возрасте 18–24 лет утвердительно ответили 47% респондентов [28].

Ещё один симптом травмы – «*неопределённое состояние беспокойства, комплекс опасений, страхов, тревожное настроение, которое часто сопровождается склонностью верить сплетням и слухам, фантазиям, сочинениям, мифам*» [29]. Исследования ВЦИОМ демонстрируют наличие у россиян целого спектра страхов и опасений. Так, за период с января 2015 г. по март 2016 г. такое опасение, как международная напряжённость, стало одним из главных страхов россиян. Индекс вырос с 14 до 20 п., а в апреле 2016 г. составил 21 п. Непрерывно увеличивается беспокойство по экономическим проблемам. Так, индекс опасения по поводу подорожания продуктов и обесценивания сбережений поднялся с января 2015 г. с 18 п. до 22 п. в апреле 2016-го. Усилились страхи разгула преступности: если в начале 2015 г. индекс составлял 0,0, то в апреле 2016 г. он поднялся до 4,8 п. Значительно вырос страх за снижение доходов: в начале 2015 г. он составлял –19,2, в апреле 2016 г. поднялся до –22 [30, 31].

В Самарской области индекс страхов соответствует страхам по России в целом, однако их ранжирование несколько иное (см. рис. 3) [32].

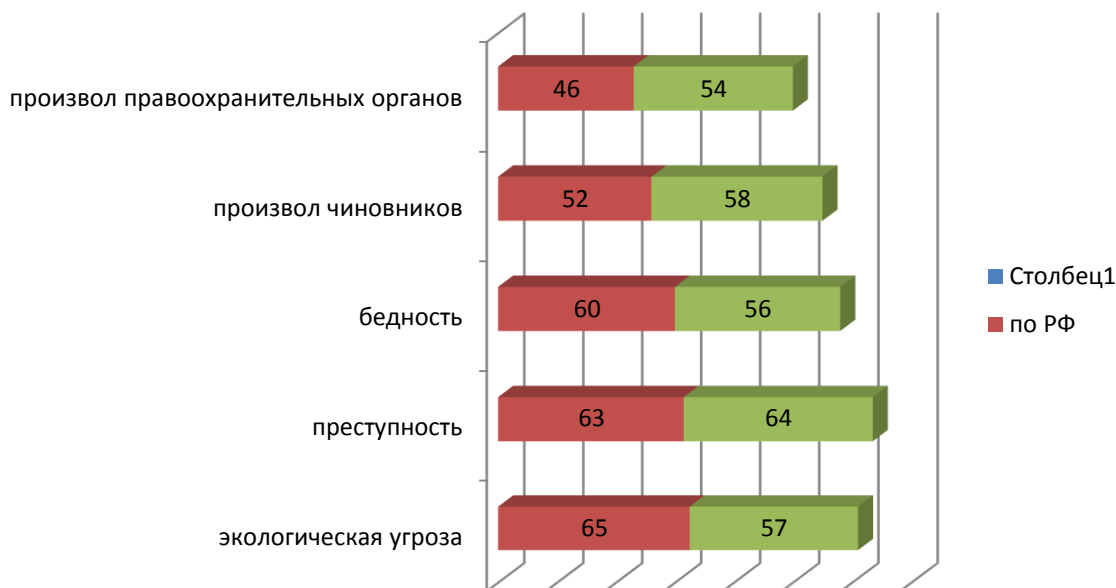


Рис. 3. Показатели защищенности населения от опасений (% от числа опрошенных, 2010–2011 гг.)

К причинам слабой защищенности прав и свобод человека в регионах относят слабость законности (от 54,6 до 65,4%); коррупцию (от 52,6 до 63,2%); несовершенство законодательства (от 21,7 до 38,0%); низкий уровень правовой культуры (от 26,8 до 32,3%) [33].

Следующий симптом травмы – появление моральной паники, «горячих массовых дискуссий, споров, а также мобилизация социальных движений в качестве реакции, как правило, чрезмерной, неадекватной по отношению к вызвавшему ее единичному или исключительному событию» [34].

Многие законопроекты, обсуждаемые в Государственной думе, вызывают жаркие споры среди населения. Закон о полиции, закон об «абсолютной трезвости», изменение часовых поясов, запрет на показ некоторых мультфильмов («Ну, погоди!», «Красная шапочка»), повышение пенсионного возраста, международная обстановка в мире – это лишь малая часть того, что бурно обсуждают россияне. Особенностью этого обсуждения и протестов является то, что они не выходят за рамки семейных обсуждений и горячих споров в интернет-сообществах.

Подводя итог проведенному анализу, можно с уверенностью говорить о том, что изменения, происходящие в российском социуме в последние 30 лет, носят травмогенный характер, что не может не наложить отпечаток на осторожное, а порой и негативное восприятие новшеств, а также проявление сопротивления инновациям со стороны населения.

### Ссылки на источники

1. Буньковский Д. В. Создание модели стратегического управления предприятием (на примере логистической компании) // Вопросы управления. – 2014. – № 5(11). – С. 147–155.
2. Овсянникова А. В., Соколова И. С. Роль регионального маркетинга в повышении инвестиционной привлекательности региона // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7. – № 5(30). – С. 72.
3. Желнина Е. В., Ростова А. В. Готовность к инновациям жителей современного промышленного моногорода // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2012. – № 10–11. – С. 124–126.
4. Ильиных С. А., Михайлова Е. В. Инновационная восприимчивость и сопротивление инновациям: социологический взгляд // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 4. – С. 12–14.

5. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. – М.: Логос, 2005. – С. 472.
6. Там же. – С. 474–475.
7. Карпенкова Т. В. Кардинальные изменения в мире, вызванные распадом СССР // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 132.
8. Запесоцкий А. С. Ультралиберальная идея капитализма и деформации общественного развития в современной России // Социологические исследования. – 2013. – № 2. – С. 138.
9. Штомпка П. Указ. соч. – С. 484.
10. ВЦИОМ: доверие политикам. – URL: [http://wciom.ru/news/ratings/doverie\\_politikam/](http://wciom.ru/news/ratings/doverie_politikam/)
11. ВЦИОМ: одобрение деятельности государственных институтов. – URL: [http://wciom.ru/news/ratings/odobrenie\\_deyatelnosti\\_gosudarstvennykh\\_institutov/](http://wciom.ru/news/ratings/odobrenie_deyatelnosti_gosudarstvennykh_institutov/)
12. Самарская область. Социокультурный портрет: монография / А. И. Исупов, И. В. Карпов, С. А. Мартышкин, Д. В. Прохоров и др. – Самара: Изд-во «Глагол», 2012. – С. 268–269.
13. Там же. – С. 268.
14. Социальное самочувствие населения в условиях реформ: региональный аспект / под ред. М. К. Горшкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2011. – С. 91–92.
15. Там же.
16. Там же. – С. 92–93.
17. Штомпка П. Указ. соч. – С. 484.
18. ВЦИОМ: Элла Панфилова во главе избирательной системы России. Пресс-выпуск № 3070. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115639>.
19. ВЦИОМ: рейтинг российских министров. Пресс-выпуск № 3076 от 04.04.2016. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115648>.
20. Там же.
21. ВЦИОМ: политическое участие россиян. – URL: <http://www.vybory.wciom.ru>.
22. ВЦИОМ: Протестный потенциал. – URL: [http://wciom.ru/news/ratings/protestnyj\\_potencial/](http://wciom.ru/news/ratings/protestnyj_potencial/)
23. Самарская область. Социокультурный портрет: монография. – С. 269.
24. ВЦИОМ: протестная активность россиян. – URL: <http://www.vybory.wciom.ru>.
25. Горшков М. К. Российское общество как оно есть: опыт социологической диагностики. – М.: Новый хронограф, 2011. – С. 266.
26. Штомпка П. Указ. соч. – С. 484.
27. ВЦИОМ: уверенность в будущем укрепляется, но долгосрочных планов все равно не строим. Пресс-выпуск № 2342 от 09.07.2013. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=114272>.
28. ВЦИОМ: СССР: сказка о потерянном референдуме. Пресс-выпуск № 3058. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115619>.
29. ВЦИОМ: индекс страхов (январь 2015 – март 2016). – URL: [http://wciom.ru/news/ratings/indeks\\_straxov/](http://wciom.ru/news/ratings/indeks_straxov/)
30. ВЦИОМ: карта страхов: весне навстречу. Выпуск № 3075 от 01.04.2016. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115647>.
31. Штомпка П. Указ. соч. – С. 484.
32. Самарская область. Социокультурный портрет: монография. – С. 76–77.
33. Социальное самочувствие населения в условиях реформ: региональный аспект. – С. 73.
34. Штомпка П. Указ. соч. – С. 484.

---

### **Anna Rostova,**

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the chair of Sociology, Togliatti State University, Togliatti [a.rostova@mail.ru](mailto:a.rostova@mail.ru)

#### **Traumatic nature of the Russian innovation**

**Abstract.** The paper attempts to analyze the causes of negative attitudes and resistance to innovation on the part of the population from the perspective of P. Sztompka theory of social change. The author, based on secondary data analysis, concludes that past 30 years changes in the country the have all the signs of an injury. It left its mark on the perception of innovation by some population.

**Key words:** innovation, change, cultural injury, willingness to innovate, related to innovation, changes injury.

#### **References**

1. Bun'kovskij, D. V. (2014). "Sozдание modeli strategicheskogo upravlenija predpriatiem (na primere logisticheskoy kompanii)", *Voprosy upravlenija*, № 5(11), pp. 147–155 (in Russian).
2. Ovsjannikova, A. V. & Sokolova, I. S. (2015). "Rol' regional'nogo marketinga v povyshenii investicionnoj privlekatel'nosti regiona", *Internet-zhurnal "Naukovedenie"*, t. 7, № 5(30), p. 72 (in Russian).
3. Zhelnina, E. V. & Rostova, A. V. (2012). "Gotovnost' k innovacijam zhitelej sovremennogo promyshlennogo monogoroda", *Social'no-gumanitarnyj vestnik Juga Rossii*, № 10–11, pp. 124–126 (in Russian).

4. Il'nyh, S. A. & Mihajlova, E. V. (2015). "Innovacionnaja vospriimchivost' i soprotivlenie innovacijam: sociologicheskij vzgljad", Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija, № 4, pp. 12–14 (in Russian).
5. Shtompka, P. (2005). Sociologija. Analiz sovremennogo obshhestva, Logos, Moscow, p. 472 (in Russian).
6. Ibid., pp. 474–475.
7. Karpenkova, T. V. (2013). "Kardinal'nye izmenenija v mire, vyzvannye raspadom SSSR", Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki, № 4, p. 132 (in Russian).
8. Zapesockij, A. S. (2013). "Ul'traliberal'naja ideja kapitalizma i deformacii obshhestvennogo razvitija v sovremennoj Rossii", Sociologicheskie issledovanija, № 2, p. 138 (in Russian).
9. Shtompka, P. (2005). Op. cit., p. 484.
10. VCIOM: doverie politikam. Available at: [http://wciom.ru/news/ratings/doverie\\_politikam/](http://wciom.ru/news/ratings/doverie_politikam/)
11. VCIOM: odobrenie dejatel'nosti gosudarstvennyh institutov. Available at: [http://wciom.ru/news/ratings/odobrenie\\_deyatelnosti\\_gosudarstvennyx\\_institutov/](http://wciom.ru/news/ratings/odobrenie_deyatelnosti_gosudarstvennyx_institutov/) (in Russian).
12. Isupov, A. I., Karpov, I. V., Martyshkin, S. A. & Prohorov, D. V. et al. (2012). Samarskaja oblast'. Sociokul'turnyj portret: monografija, Izd-vo "Glagol", Samara, pp. 268–269 (in Russian).
13. Ibid., p. 268.
14. Gorshkov, M. K. (ed.) (2011). Social'noe samochuvstvie naselenija v uslovijah reform: regional'nyj aspekt, Nestor-Istorija, St. Petersburg, Moscow, pp. 91–92 (in Russian).
15. Ibid.
16. Ibid., pp. 92–93.
17. Shtompka, P. (2005). Op. cit., p. 484.
18. VCIOM: Jella Panfilova vo glave izbiratel'noj sistemy Rossii. Press-vypusk № 3070. Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115639> (in Russian).
19. VCIOM: rejting rossijskih ministrov. Press-vypusk № 3076 ot 04.04.2016. Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115648> (in Russian).
20. Ibid.
21. VCIOM: politicheskoe uchastie rossijan. Available at: <http://www.vybory.wciom.ru> (in Russian).
22. VCIOM: Protestnyj potencial. Available at: [http://wciom.ru/news/ratings/protestnyj\\_potencial/](http://wciom.ru/news/ratings/protestnyj_potencial/) (in Russian).
23. Isupov, A. I., Karpov, I. V., Martyshkin, S. A. & Prohorov, D. V. et al. (2012). Op. cit., p. 269.
24. VCIOM: protestnaja aktivnost' rossijan. Available at: <http://www.vybory.wciom.ru> (in Russian).
25. Gorshkov, M. K. (2011). Rossijskoe obshhestvo kak ono est': opyt sociologicheskoi diagnostiki, Novyj hronograf, Moscow, p. 266 (in Russian).
26. Shtompka, P. (2005). Op. cit., p. 484.
27. VCIOM: uverenost' v budushhem ukrepljaetsja, no dolgosrochnyh planov vse ravno ne stroim. Press-vypusk № 2342 ot 09.07.2013. Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=114272> (in Russian).
28. VCIOM: SSSR: skazka o poterjannom referendumе. Press-vypusk № 3058. Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115619> (in Russian).
29. VCIOM: indeks strahov (janv. 2015 – mart 2016). Available at: [http://wciom.ru/news/ratings/indeks\\_strahov/](http://wciom.ru/news/ratings/indeks_strahov/) (in Russian).
30. VCIOM: karta strahov: vesne navstrechu. Vypusk № 3075 ot 01.04.2016. Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115647> (in Russian).
31. Shtompka, P. (2005). Op. cit., p. 484.
32. Isupov, A. I., Karpov, I. V., Martyshkin, S. A. & Prohorov, D. V. et al. (2012). Op. cit., pp. 76–77.
33. Gorshkov, M. K. (ed.) (2011). Op. cit., p. 73.
34. Shtompka, P. (2005). Op. cit., S. 484.

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	18.07.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	20.07.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	20.07.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016  
© Ростова А. В., 2016

**Иванова Светлана Васильевна,**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории инноватики в педагогическом образовании филиала ФГНБУ «Институт управления образованием РАО», г. Санкт-Петербург  
[s.ivanova@iporao.ru](mailto:s.ivanova@iporao.ru)



**Холодцова Ирина Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования и сопровождения детства ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва  
[irina.holodtsova@mail.ru](mailto:irina.holodtsova@mail.ru)

### **Кластерное сетевое взаимодействие ситуационных центров в системе образования как профилактика угроз национальной безопасности**

**Аннотация.** В статье предпринята попытка систематизации понятий «сетевое образовательное взаимодействие», «образовательный кластер», «сетевое взаимодействие кластерного типа». Идея реализации последнего рассматривается на актуальной потребности профилактики угроз национальной безопасности.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие кластерного типа, национальная безопасность, религиозная безопасность.

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

Понятия *сетевое взаимодействие* и *образовательный кластер* рассматриваются различными авторами в теоретических исследованиях и продолжают развиваться на практике в актуальных условиях российского образования. На данный момент констатируется ситуативная трактовка этих понятий, поэтому об окончательной их систематизации говорить пока не приходится [1].

Тем не менее каждый новый случай обращения к этим понятиям требует конкретного рассмотрения их специфики, поэтому мы актуализируем понятие *сетевое взаимодействие кластерного типа*, обратившись к проблеме профилактики угроз национальной безопасности в субъектах образования.

Для понимания специфики сетевого и кластерного взаимодействия необходимо обратиться к этимологии. Изначально представление о сети имеет утилитарное значение – это связь узлов из нитей, веревок. Затем под сетью стали понимать более сложный тип социальной связи – взаимосвязь родственников, где при затрагивании одного из узлов сети изменяется сообщение с другими узлами участников семейного клана. В самом широком смысле под сетевым взаимодействием понимают взаимосвязи в сети Интернет, в том числе и образовательные.

При введении профильного обучения сложилось представление о сети как об *устойчивом, организационно оформленном* взаимодействии учреждений и организаций с целью повышения эффективности использования их потенциала [2, 3].

М. А. Швецов и А. Л. Дугаров показывают, с одной стороны, многообразие трактовок понятия *образовательная сеть*, с другой стороны, дают в ответ на это собственную систематизацию характеристик сетевого взаимодействия, в качестве узловых точек выбирая, вслед за Е. В. Василевской, такие основания, как *форма, процесс, управление*. Это соотносится со структурными компонентами сетевых взаимодействий, обозначенных нами ранее на основе теории социального действия Т. Парсонса



в ключевых координатах этого процесса [4]. Сопоставление ряда позиций при исследовании сетевого взаимодействия показано в табл. 1.

Таблица 1

**Сопоставление ключевых понятий сетевого взаимодействия, данными исследователями сетей и социального взаимодействия**

<b>Ключевые понятия сетевого взаимодействия по Е. В. Василевской, М. А. Швецову, А. Л. Дугарову</b>	<b>Ключевые понятия сетевого взаимодействия с опорой на теорию Т. Парсонса</b>
Форма	Субъект (индивидуальный, коллективный)
Процесс	Адаптация, целедостижение, интеграция и латентность (традиционность, устойчивость)
Управление	Цели выбора, условия выбора, вектор выбора

Таким образом, если представить пространственно модель сетевого образовательного взаимодействия, то она будет являть собой плоскостную сетевую конфигурацию взаимосвязей между узлами-участниками (см. рис. 1а). Характеристики взаимосвязей могут быть описаны на основе координат, представленных в табл. 1. Далее обратимся к этимологии и актуальному пониманию *образовательного кластера*.

Изначально понятие *кластер* происходит от английского слова «гроздь», «пучок», «скопление». Такое представление пришло в экономику из информатики и астрономии, где кластеры понимаются как «некоторые подмножества результатов поиска», «единицы хранения данных». По Я. С. Матковской, в информатике кластер – некоторое сознательно организованное единство информационного поля, а в астрономии – укрупненное объединение звездных систем. Кластер понимается как некое единство, образованное либо изначально запланированными действиями (как в информатике, математике), либо путем тяготения субстанций к определенному центральному объекту (как в астрономии) [5]. Это означает, что в подобной модели кластера отдельный его участник может быть вычленен из совокупности, применён в соответствии с актуальной задачей, а изъят или возвращён с новой задачей. В отличие от других кластеров, *образовательный кластер* представляет собой гибкую сетевую структуру, включающую группы взаимосвязанных объектов (образовательные учреждения, общественные и политические организации, научные школы, вузы, исследовательские организации, бизнес-структуры и т. д.). Он отличается от *производственного кластера*, участники которого объединены чаще всего вокруг ядра инновационной деятельности для решения определенных задач и достижения конкретного результата (продукта). *Образовательные кластеры* так же широко рассматриваются в теории и практике педагогических процессов, как и *сетевое образовательное взаимодействие*, причём в спектре решения самых разных проблем, например:

- кластерный подход в *профессиональном образовании* (Е. А. Корчагин, А. В. Леонтьев);
- *внутришкольный образовательный кластер* (А. М. Каменский);
- кластерная стратегия в системе образования (О. О. Жебровская, Т. В. Щербова, В. И. Пилипенко, И. М. Осинцева);
- кластерный подход в обучении на различных уровнях образования (С. В. Кривых, А. В. Кирпичникова, Е. И. Соколова, Е. М. Терёшин, В. М. Володин, С. Н. Растворцева, Н. А. Череповская) и др.

В стратегическом плане образовательный кластер – это гибкое сочетание элементов различных сред (образовательной, социальной, экономической), использую-

щие совместные ресурсы с целью поиска инновационного решения актуальной проблемы в системе образования [6]. Взаимосвязь участников кластера на основе вариативных договорных отношений ради достижения определённой цели обозначают К. М. Щепакин, Н. В. Жукова [7].

Представляя пространственную модель образовательного кластера, мы видим многомерную конструкцию из компонентов-участников, как показано на рис. 1б. Включённость в общую структуру каждого компонента зависит от потребностей и мотивов взаимодействия с остальными участниками кластера.

Поднимая вопрос о реально действующем и номинальном сетевом взаимодействии, А. М. Лобок говорит о невозможности управления сетевым взаимодействием в традиционном понимании этого слова. Большое значение он придаёт свободе регулирования смыслами и результатами взаимодействия на паритетных началах всеми участниками сообщества. Подчёркивая эту специфику управления, А. М. Лобок уточняет, что важнейшим планируемым результатом должно являться возникновение сетевых незапланированных эффектов [8].

В связи с этим, обозначая специфику сетевого взаимодействия кластерного типа, мы обращаемся к современным приоритетам сотрудничества, отличающимся определённым прагматизмом: действие в таких взаимосвязях происходит не ради взаимоотношений как таковых, а ради результата, если в нём имеется потребность. Тем не менее отношения можно также считать результатом, если на их создание затрачены определённые ресурсы. Отправным сигналом к созданию сетевого образовательного взаимодействия кластерного типа служит потребность в совместном конструировании содержания и технологий образовательной деятельности. В результате деятельности такого кластера происходит свободный обмен информацией, ресурсами и затем – быстрое распространение новшеств по различным каналам для всех его участников.

Существование сетевого взаимодействия кластерного типа основано на следующих принципах:

1. *Взаимовыгодный обмен информацией* в образовательной сфере.
2. *Достижение наилучшего результата оптимальными усилиями*: каждый партнёр участвует в соответствии со своими возможностями и не имеет завышенных претензий к общему результату, адекватно относится к полученному продукту.
3. *Взаимодействие групп переменного состава* из числа наиболее эффективных, востребованных по определённым параметрам партнёров.
4. *Свобода времени входа и выхода* в сетевое взаимодействие кластерного типа оговаривается участниками сети либо принимается «как есть».

Пространственная модель сетевого взаимодействия кластерного типа представляется в виде многоплоскостного конструкта из акторов-участников сети, как это показано на рис. 1в.

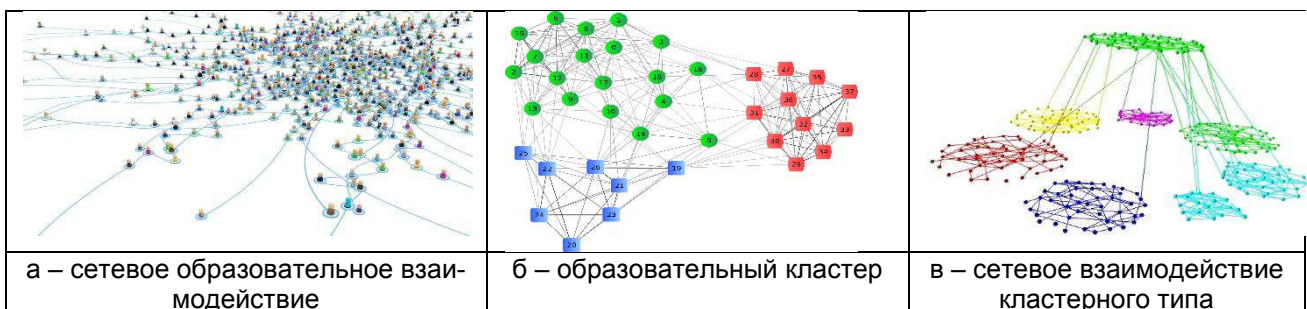


Рис. 1. Пространственные модели сетевого образовательного взаимодействия (а), образовательного кластера (б), сетевого взаимодействия кластерного типа (в)

Каждый участник отличается свободой представлений о собственных ролях и потенциале взаимодействия. Специфика управления сетевым образовательным взаимодействием зависит от вида модели взаимодействия. Покажем специфику целей таких взаимодействий в табл. 2.

Таблица 2

**Специфика управления сетевыми и кластерными взаимодействиями  
 в зависимости от его модели**

<b>Тип взаимодействия</b>	<b>Основная цель, результат</b>	<b>Пример реализации в практике образования</b>
Сетевое взаимодействие	Организация образовательного процесса и профориентации	Сетевое взаимодействие в профильном обучении
Образовательный кластер	Качество профессионального образования и освоенных профессиональных компетенций, присвоение профессиональных квалификаций	Деятельность образовательных кластеров, состоящих из предприятий промышленности, бизнеса, вузов и учреждений профессионального образования
Сетевое взаимодействие кластерного типа	Развитие кадрового потенциала образовательных учреждений. Возникновение связей и взаимоотношений профильных профессионалов, способствующих получению инновационных продуктов: программ, проектов и др.	Взаимодействие профессиональных педагогических сообществ: – лаборатории педагогов-исследователей, – взаимодействие творческих групп

Итак, в качестве участников сетевого взаимодействия кластерного типа могут выступать не только представители бизнеса, промышленности, образования. Рассмотрим в этом ключе работу ситуационных центров в вопросе обеспечения национальной безопасности. Именно в такой ситуации наиболее оправданны «рамочные» (ориентировочные), доверительно-договорные отношения между участниками сетевого взаимодействия (кластерного типа).

Казалось бы, угрозы безопасности глобального, геополитического характера находятся вне ведения образовательных структур – это прерогатива военных и политических ведомств государства. Тема религиозной безопасности в период приближения границ НАТО к России может показаться надуманной. Но переменчивость состояния национальной безопасности, постоянный поиск способов провокаций со стороны недружественного окружения требуют от педагогов учёта возможного влияния в воспитании различных факторов, в том числе и религиозного.

В стратегии национальной безопасности до 2020 г. констатируются достижения России в преодолении последствий системного политического и социально-экономического кризиса конца XX в.: остановлено падение уровня и качества жизни российских граждан, сломлен напор национализма, сепаратизма и международного терроризма и др. [9]

Между тем одна из негативных черт многих сфер профессиональной деятельности в России, и особенно в сфере образования, – это замалчивание проблем, пока они не примут гипертрофированную форму. Так, известны случаи, когда классные руководители отрицали присутствие в их классных коллективах обучающихся с тягой к наркотикам, с принадлежностью к сектам и организациям экстремистского толка, пока дело не заканчивалось трагедией. Более того, известен случай, когда депутат одного из местных советов не знал, что его собственный сын разгуливает по территории муниципального образования с фашистской нашивкой. И только одна смелая учительница смогла раскрыть ему глаза на то, что проповедуемые самим депутатом любовь к родине и забота о её благе противоречат результатам воспитания в его собственной

семье. Причина такого маскирующего поведения блюстителей чести государственных институтов – погоня за показателями и коэффициентами, рейтингами и востребованностью в среде конкурирующих в районе других образовательных и административных структур.

В то же время необходимо иметь в виду, что в условиях глобализации процессов мирового развития, международных политических и экономических отношений, формирующих новые угрозы и риски для развития личности, общества и государства, Россия нуждается в помощи и поддержке своих граждан, включая непосредственное участие и поддержку системы образования [10]. Однако состояние образования во многом отражает состояние общества. В связи с этим имеет смысл рассмотреть:

- актуальные понятия, характеризующие состояние национальной безопасности России;
- взаимосвязь влияния на него государственных, институциональных, общественных, культурных и образовательных структур, а также новые технологии их взаимодействия.

Пункт 6 Стратегии национальной безопасности трактует понятие «национальная безопасность» как состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Термин «стратегические национальные приоритеты» представляет собой важнейшие направления обеспечения национальной безопасности, по которым реализуются конституционные права и свободы граждан Российской Федерации, осуществляется устойчивое социально-экономическое развитие и охрана суверенитета страны, ее независимости и территориальной целостности. «Система обеспечения национальной безопасности» – силы и средства обеспечения национальной безопасности [11]. В аспекте этих понятий предотвращение угроз, обозначенной новой концепцией, представляется на всех уровнях: государственном, институциональном, научном, общественном.

В отношении государственного уровня (согласно П. 20 Стратегии) для предотвращения угроз национальной безопасности необходимо обеспечить социальную стабильность, этническое и конфессиональное согласие.

Согласно П. 79 Стратегии на общественном уровне рассматривается как ресурс национальной безопасности поддержка региональных инициатив в сфере культуры:

- возрождение и сохранение культурно-нравственных ценностей;
- укрепление духовного единства многонационального народа Российской Федерации и международного имиджа России в качестве страны с богатейшей традиционной и динамично развивающейся современной культурой;
- создание системы духовного и патриотического воспитания граждан России, развитие общей гуманитарной и информационно-телекоммуникационной среды [12].

Наряду с экономическими факторами в качестве источника угроз национальной безопасности в доктрине указаны экстремистская деятельность националистических, религиозных, этнических и иных организаций и структур, направленная на нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации; дестабилизация внутривнутриполитической и социальной ситуации в стране; деятельность транснациональных преступных организаций и группировок.

Заметим, что деятельность экстремистских организаций в России активизировалась в период отказа от официальной идеологии. В духовной опоре большинства населения образовался некий вакуум, так как нравственной основой жизни народа всегда была единая национальная идея. После крушения идеалов коммунизма поиск таковой мы наблюдаем уже не одно десятилетие. В последнее время на роль национальной идеи выдвинулся патриотизм. В развитии этого большую роль сыграла

народная акция «Бессмертный полк». С.Н. Богатырева считает, что именно общенациональная идеология как система основополагающих ценностей, идей, целей и интересов для всех народов, населяющих Россию, позволит обеспечить единство ценностных ориентаций как отдельного индивида, так и государства, интегрировать множество существующих социальных, конфессиональных, территориальных, этнических и иных групп в нечто целое и укреплять безопасность государства [13].

А пока национальная идея только разрабатывается, среди угроз национальной безопасности России стоят глобализация, американизация, вовлечение в секты и сатанизм [14]. Поэтому в числе мер содействию национальной безопасности обозначены информационная и информационно-аналитическая поддержка за счет привлечения информационных ресурсов заинтересованных органов государственной власти и государственных научных учреждений с использованием системы *распределенных ситуационных центров*, работающих по единому регламенту взаимодействия [15].

В связи с этим интерес представляют результаты исследований И. А. Тарасевича, который обозначает религиозную безопасность ключевой сферой национальной безопасности Российской Федерации. На основе анализа определений религиозной безопасности, данных С. В. Козловым, Е. М. Шевкоплясом и Е. С. Сусловой, было предложено следующее: «религиозная безопасность – это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз в религиозной сфере» [16]. Вместе с тем можно было бы в этом определении указать и такой фактор, как независимость экономической и культурной жизни от религиозных влияний на общество. В вопросах религии социальным, образовательным и административным структурам действовать необходимо крайне осмотрительно. Не случайно некоторыми авторами предлагается религиозную безопасность выделить в отдельный институт.

В пользу такого шага говорят многие факты. Ещё в планах фашистских захватчиков было уничтожение православия на территории России. Не оставляют планов снижения роли православной культуры и современные западные политики. Мы согласны с убеждением И. А. Тарасевича в том, что в современном обществе недооценивается геополитический потенциал религии, что грозит подойти совершенно неподготовленными к тому моменту, когда религиозный фактор будет решать судьбу всего мирового сообщества [17].

И всё же, столь радикальные меры могут быть конъюнктурными и, более того, могут носить провокационный характер. Кроме того, из-за склонности исполнительной машины к перегибам новая структура обеспечения религиозной безопасности может быть преобразована в подразделение надзора, своего рода «инквизиторов XXI века». Поэтому необходим баланс при определении влияния религии на жизнь в конкретных регионах. Мы согласны с мнением, что угрозы религиозной безопасности личности и государства требуют дальнейшего изучения и развития правовых средств их нейтрализации [18].

В этом смысле действительно религиозная безопасность является одним из ключевых элементов национальной безопасности и нуждается в выделении в отдельный институт. Однако характер деятельности такого института вызывает определённую обеспокоенность ввиду возможного усиления влияния церкви на государство. Поэтому необходимо обратиться к такому варианту деятельности прописанных в Стратегии ситуационных центров, который бы был бы приемлем в обществе и в системе образования. Обоснуем предлагаемый нами вариант.

И. А. Тарасевич считает, что выявлением, профилактикой и устранением угроз в религиозной сфере должно заниматься государство, так как, согласно ст. 2 Федерального закона РФ «О безопасности» от 28 декабря 2010 г. № 390-ФЗ, именно оно является основным субъектом обеспечения безопасности [19]. В то же время к этому в

определённой мере могут быть подключены субъекты образования, так как именно здесь происходит первоначальное становление личности растущего человека.

Как угроза национальной безопасности на уровне отдельной личности сегодня существует прозелетизм. Это информационная обработка, уничтожение социальной направленности и экономическое уничтожение, затем – физическое устранение на добровольной религиозной основе.

Для предотвращения подобных явлений действия государства в сфере религиозной безопасности могут быть основаны на результатах целенаправленного сбора сведений специальными государственными подразделениями. В то же время интерес к проблеме государственной безопасности проявляют учёные, исследуя отношение к экстремизму в соседних с Россией государствах (В. С. Собкин, А. А. Мкртычян, Д. А. Бухаленкова и др.) [20]. Трудно переоценить значение таких сравнительных исследований для социологии, истории, политологии. Однако для практики воспитания обозначение проблем в учреждениях образования на стадии выявления и профилактики угроз религиозной безопасности крайне важный момент. Наиболее радикально предлагает поступить О. М. Гайдукова, введя специальный курс общеобразовательной школы, включив его в региональный компонент образования как профилактику вовлечения в секты [21].

Среди всего многообразия трактовок термина *образование* А. В. Морозов обращает наше внимание на корень слова – *образ*, а образование – созидание образа – трактуется как возведение личности на достойный духовно-нравственный уровень, что есть основная задача образования [22]. Для этого ряд авторов предлагают ввести теологическое образование в высшей школе, либо предлагается введение предмета *религиоведение*.

Позволив себе не согласиться с таким фундаментальным подходом к обеспечению национальной безопасности за счёт введения дополнительных курсов, обратим внимание, что часто именно из-за религиозных разногласий возникают проявления экстремизма. Предложение введения подобных курсов не лишено конъюнктуры и вызывает определённое противодействие прежде всего в преподавательских кругах. Кроме того, и современные школьники и студенты не могут с готовностью встретить увеличение нагрузки.

Более того, дети и молодёжь, полностью посвящающие себя учёбе, не могут быть подвержены негативным факторам влияния в силу своей занятости и в дополнительных курсах профилактики этого явления не нуждаются. По мнению директоров школ с европейской моделью обучения, если дети с увлечением учатся, то это самый главный результат воспитательной работы. В такой обстановке курс религиоведения или теологии может быть воспринят педагогами и родителями как неоправданная излишняя нагрузка.

С другой стороны, для той части молодёжи, для кого учёба не является приоритетной в списке жизненных ценностей, признанных в специфической молодёжной среде, курсы теологии, религиоведения могут носить в себе определённый консерватизм и могут быть непонятны, не признаны и неприемлемы.

Из-за клипового мышления, противоречий в современном арсенале дидактических средств затрудненным представляется отбор содержания как новых, так и традиционных предметов. Так, например, определённые трудности возникают при отборе содержания по предметам *литература, естествознание и технология*. Аналогично кадровый ресурс современной школы может испытывать затруднения и в отборе содержания, и в разработке дидактических средств для курсов теологии, религиоведения и др. Поэтому необходимость введения этих курсов и отбор кадров для их

реализации может проводить ситуационный центр. А специальный курс может быть включён при необходимости в программу за счёт факультативного компонента или реализован по программе внешкольной работы с опорой на данные мониторинга ситуации национальной безопасности.

Перечень основных характеристик состояния национальной безопасности может уточняться по результатам мониторинга. К показателям исследования могут быть отнесены: отсутствие проявлений межнациональной и межконфессиональной розни в социальных сетях, в региональных профессиональных сообществах и в образовательных организациях. Равным этому может считаться показатель нивелирования рисков угроз терроризма и межконфессиональных столкновений силами педагогического сообщества.

Если напряжённость экстремистского толка возникает в образовательном учреждении, необходимо не только давать ей своевременную оценку, но и предпринимать меры системного характера по выяснению причин и факторов влияния на дестабилизацию межрелигиозного и межконфессионального равновесия. Не хотелось бы, чтобы эти идеи были расценены как готовность взывать к «охоте на ведьм», к доносительству, к возврату репрессий и выполнению плана «по посадкам». Однако в современном мире ввиду особенной предрасположенности молодёжи к протестным движениям необходимо учитывать фактор риска вовлечения растущих граждан в экстремистские и религиозно-фанатские организации. Адекватные меры превентивного характера требуют участия всех заинтересованных сторон в интересах социальной стабильности и духовного развития молодёжи.

Важнее всего в этом отношении признавать, что роль и опыт церкви в духовном становлении личности велики. Игнорирование этого потенциала недальновидно и расточительно. С другой стороны, заметим, что наряду с ростом духовной культуры общества нарастает и недовольство. По характеру отзывов в социальных сетях в тех местностях, где сокращается количество школ и больниц, ухудшается положение учителей, медиков, населения в целом, одновременное укрепление позиций церкви, прежде всего наблюдаемое материальное обогащение, выглядит вызовом обществу и порождает недовольство в молодёжной среде.

Поэтому усилить воспитательные воздействия в содружестве с церковью можно было бы в контексте образования при условии сетевого взаимодействия кластерного типа – когда включение такого влияния и воспитательной роли наиболее востребовано и целесообразно. Характер такого взаимодействия может быть построен по кластерному типу, т. е. может инициализироваться в зависимости от возникшей ситуации. Рассмотрим подробнее специфику работы такого кластера.

В нашем случае речь идет о включении церкви в образовательные проекты предотвращения угроз национальной безопасности, которые могут возникнуть на религиозной основе. Это подразумевает либо включение краткого вариативного курса, или цикла воспитательных мероприятий, или проектов молодёжных инициатив. Такой кластер подразумевает инициализацию необходимой деятельности религиозных институтов. Необходимо привлекать к образовательным проектам тех религиозных деятелей, кто способен нести в молодёжную среду потребность в духовности, учитывая реальную готовность аудитории к такому шагу.

В противном случае религиозный консерватизм может только оттолкнуть и противонаправить молодёжь, у которой на текущий момент велика потребность в креативных подходах к осмыслению жизненных ценностей, тем более это относится к тем представителям молодёжи, кто не готов пока ещё к приятию глубоких канонических основ вероисповедания.

Для определения готовности молодёжи к восприятию ответственности за национальную, религиозную безопасность целесообразным представляется введение мониторинга как меры предупреждения угроз коллективной безопасности. С одной стороны, возложение этой функции на учителя может выглядеть как введение дополнительной нагрузки. С другой стороны, чуткость воспитателей может помочь своевременно заметить и охарактеризовать проявления экстремистских настроений, противоречий по религиозным вопросам. В качестве процедур мониторинга в молодёжной среде могут быть привлечены как наблюдения педагогов, так и диагностические мероприятия: анкетирование, беседы, классные часы, диспуты, дебаты и др. При этом могут быть использованы апробированные при социологических исследованиях вопросы анкетирования, предложенные в исследовании Д. А. Бухаленковой [23]. Приведём ниже эти вопросы, варианты их применения и наш вариант интерпретации ответов.

Оправдываете ли вы действия экстремистов?

- 1) Да, только такими способами сегодня можно отстаивать свою позицию;
- 2) да, именно такими способами можно указать остальным их место;
- 3) да, поскольку люди, к которым применяются подобные действия, заслуживают именно такого отношения к себе;
- 4) да, потому что такая форма поведения вызывает одобрение в кругу моих друзей;
- 5) нет, поскольку это нарушение законов общества;
- 6) нет, поскольку отношу себя к тем, в отношении к которым проявляются экстремистские действия;
- 7) нет, потому что сочувствую жертвам подобной агрессии;
- 8) нет, это противоречит моему пониманию способов разрешения конфликтов;
- 9) мне это безразлично.

Классные руководители могут при определённой степени адаптации либо использовать все из этих вопросов, либо выбрать для обсуждения при согласовании с участниками актива классных коллективов. Определённую обеспокоенность могут вызвать положительные ответы на вопросы 1, 2, 3, 4, 6, 9. Утвердительные ответы на вопросы 5, 6, 7, 8 говорят о сформированности зрелой антиэкстремистской позиции.

Уже сама беседа или обсуждение результатов анкетирования, которое может быть проведено классными руководителями совместно с волонтерами из молодёжных организаций и религиозных структур, основанное на апробированных в социологии методиках [24] и адаптированное под соответствующий состав обучающихся, могут быть комплексным мероприятием исследования, профилактики и просвещения молодёжи.

В адаптированном, упрощённом виде возможен такой вариант вопросов для проведения классного часа.

Оправдываете ли вы действия экстремистов?

- Если да, то почему?
- Если нет, то почему?

Можно ли считать, что проблема бесчеловечного отношения к людям Вас не касается?

Ещё раз заметим, что недопустимо проведение такого мероприятия согласно спущенного некой административной структурой распоряжения по непонятной для образовательных учреждений причине. Такой вопрос может быть поднят только в связи с появлением настроений, которые могут повлиять в ближайшей перспективе на эскалацию негативных явлений религиозной безопасности.



Мультипликация введения курсов религиоведения или теологии без учёта данных мониторинга в тех районах, где нет напряжённости и не намечается конфликт на религиозной основе, – это излишняя трата сил и времени, если не провоцирующий фактор. Мудрые классные руководители, приобщая к основам духовной культуры своих воспитанников, подмечают ключевые точки возникновения этого интереса: семейные традиции, интерес к истории, культуре. В зависимости от этого строятся циклы воспитательных мероприятий, включающие экскурсии, беседы с приглашением священнослужителей, игровые мероприятия на основе изучения традиционных религиозных праздников региона.

Действие ситуационных центров должно быть организовано как сетевое взаимодействие по кластерному типу: связь поддерживается на уровне информации, мониторинга, а взаимодействие в виде конкретных дел происходит по мере необходимости решения насущных проблем в конкретной ситуации. Например, введение курса православной культуры приемлемо в традиционно православном районе, но в группах, где в основном обучаются представители мигрантов, исповедующих другую религию, не всегда оправданно. А проведение цикла ознакомительных краеведческих мероприятий с компонентами религиоведения, с акцентом на принцип паритетного сотрудничества представителей всех религий – наиболее актуальная и действенная мера. Необходимость проведения такого цикла усилиями ситуационных центров, к деятельности которых могут быть привлечены представители различных религиозных конфессий, может быть определена как классным руководителем, так и родителями, администрацией или представителями мониторинговых центров.

Включение только необходимых партнёров в решение проблем религиозной безопасности по кластерному типу представляется наиболее продуктивным и вызывает адекватное отношение к дальнейшим перспективам сотрудничества, так как оно подразумевает взаимодействие без риска негативных проявлений и преследования по религиозной принадлежности, отторжения из-за неприемлемости религиозных взглядов. При этом исключается опасность чрезмерного включения церкви в государственное управление и управление образованием.

Образовательное учреждение может организовывать акции, форумы, классные часы, которые адресно направлены на решение проблем духовного характера и профилактики экстремизма. В таких мероприятиях может быть учтён и возрастной фактор, и религиозная принадлежность и степень воцерковлённости состава обучающихся, их родителей и... самого педагога. Совместная подготовка акции и продуманность её с учётом многих факторов, замеченных образовательным учреждением, способны принести благотворные плоды в ключе профилактики религиозного компонента национальной безопасности. Отсюда сетевое взаимодействие требует качественной модерации сетевых креативных эффектов и стратегии разрешения проблем. Роль модератора в такой навигации принадлежит ситуационному центру, действующему в русле профилактики религиозной безопасности.

Таким образом, деятельность ситуационных центров с включением представителей православия и других религий по сетевому взаимодействию кластерного типа представляется в современных условиях наиболее приемлемым инструментом профилактики религиозного компонента национальной безопасности.

### **Ссылки на источники**

1. Швецов М. Ю., Дугаров А. Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 5. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-professionalnogo-obrazovaniya-v-regione>.

2. Чикильдина Н. А. Модели взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования (кластерного типа) на базе вузов. Опыт Ставропольского края // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 27. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modeli-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-professionalnogo-obrazovaniya-klaster-nogo-tipa-na-baze-vuzov-opyt-stavropolskogo>.
3. Юрьева Г. П. Сетевое взаимодействие в реализации программ непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – № 13. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-v-realizatsii-programm-neprepryvnogo-obrazovaniya>.
4. Иванова С. В. Функции компонентов сетевых образовательных взаимодействий в системе педагогического образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 4 (апрель). – С. 61–65. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14091.htm>.
5. Матковская Я. С. Кластеры: анализ происхождения, современные формы институционализации и математические модели // Финансовая аналитика: проблемы и решения. – 2014. – 17 мая. – С. 2–5.
6. Жебровская О. О., Щербова Т. В. Кластерная стратегия в системе образования: учеб.-метод. пособие. – СПб., 2011. – 79 с.
7. Щепакин К. М., Жукова Н. В. Формирование образовательных кластеров региона // Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки. – 2013. – № 3–1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazovatelnyh-klasterov-regiona>.
8. Лобок А. М. Реальное или номинальное сетевое взаимодействие. – URL: [http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe\\_vzaimodeystvie\\_novyy\\_format\\_ili\\_modnoe\\_naz](http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz).
9. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537.
10. Там же.
11. Лобок А. М. Указ. соч.
12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года.
13. Богатырева С. Н. Патриотизм: старое и новое в консолидирующей идее объединения российского народа // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 1–5.
14. Гайдукова О. М. Право на религиозную безопасность и некоторые особенности его правового регулирования // Алтайский юридический вестник. – 2015. – № 2(10). – С. 23–26.
15. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года.
16. Тарасевич И. А. Конституционно-правовые основы религиозной безопасности Российской Федерации: дис. ... д-ра юридических наук. – Тюмень, 2014.
17. Тарасевич И. А. Религиозная безопасность как ключевая сфера национальной безопасности Российской Федерации. – URL: <http://www.tds.net.ru/forum/index.php?showtopic=5235>.
18. Тарасевич И. А. Конституционно-правовые основы ...
19. Тарасевич И. А. Религиозная безопасность ...
20. Бухаленкова Д. А. Влияние социокультурных факторов на отношение подростков к экстремизму // Ученые записки ИУО РАО: материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций и новые стратегии управления» 09–10 июня 2016 г. Ч. 1. – 2016. – Вып. 2(58). – С. 41–49.
21. Гайдукова О. М. Указ. соч.
22. Морозов А. В., Воденко К. В., Шарков И. Г. Взаимодействие образования и религии как фактор формирования духовной безопасности в современном российском обществе // Гуманитарий Юга России. – 2015. – № 1. – С. 109–122.
23. Бухаленкова Д. А. Указ. соч.
24. Тарасевич И. А. Религиозная безопасность ...

---

**Svetlana Ivanova,**

Candidate of Pedagogic Sciences, senior researcher, Laboratory of Innovation in Teacher Education, branch of Institute of Education Management RAO, Saint-Petersburg  
[s.ivanova@iporao.ru](mailto:s.ivanova@iporao.ru)

**Irina Holodova,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the chair Additional Education and Support in Childhood, Academy of social management, Moscow  
[irina.holodtsova@mail.ru](mailto:irina.holodtsova@mail.ru)

**Cluster network communication of situational centers in education as prevention of threats to national security**

**Abstract.** The paper attempts to systematize the concepts "network educational interaction", "educational cluster", "network interaction of cluster type". The idea of the implementation is considered within the current needs of threats to national security prevention.

**Key words:** network interaction of cluster type, national security, religious security.

## References

1. Shvecov, M. Ju. & Dugarov, A. L. (2012). "Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya v regione", Uchjonye zapiski ZabGU. Serija: Pedagogika i psihologija, № 5. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-obrazovatelnyh-uchrezhdenij-professionalnogo-obrazovaniya-v-regione> (in Russian).
2. Chikil'dina, N. A. (2012). "Modeli vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya (klasternogo tipa) na baze vuzov. Opyt Stavropol'skogo kraja", Sborniki konferencij NIC Sociosfera, № 27. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/modeli-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-uchrezhdenij-professionalnogo-obrazovaniya-klasternogo-tipa-na-baze-vuzov-opyt-stavropolskogo> (in Russian).
3. Jur'eva, G. P. (2015). "Setevoe vzaimodejstvie v realizacii program nepreryvnogo obrazovaniya", Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija, № 13. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-v-realizatsii-programm-nepreryvnogo-obrazovaniya> (in Russian).
4. Ivanova, S. V. (2014). "Funkcii komponentov setevyh obrazovatel'nyh vzaimodejstvij v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya", Nauchno-metodicheskij *jelektronnyj zhurnal* "Koncept", № 4 (aprel'), pp. 61–65. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14091.htm> (in Russian).
5. Matkovskaja, Ja. S. (2014). "Klastery: analiz proishozhdenija, sovremennye formy institucijalizacii i matematicheskie modeli", Finansovaja analitika: problemy i reshenija, – 17 maja, pp. 2–5 (in Russian).
6. Zhebrovskaja, O. O. & Shherbova, T. V. (2011). Klasternaja strategija v sisteme obrazovaniya: ucheb.-metod. posobie, St. Petersburg, 79 p. (in Russian).
7. Shhepakin, K. M. & Zhukova, N. V. (2013). "Formirovanie obrazovatel'nyh klasterov regiona", Izvestija TuGU. Jekonomicheskie i juridicheskie nauki, № 3–1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazovatelnyh-klasterov-regiona> (in Russian).
8. Lobok, A. M. Real'noe ili nominal'noe setevoe vzaimodejstvie. Available at: [http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe\\_vzaimodeystvie\\_novyy\\_format\\_ili\\_modnoe\\_naz](http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz) (in Russian).
9. Strategija nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda. Utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12 maja 2009 g. № 537 (in Russian).
10. Ibid.
11. Lobok, A. M. Op. cit.
12. Strategija nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda.
13. Bogatyreva, S. N. (2016). "Patriotizm: staroe i novoe v konsolidirujushhej idee ob#edinenija rossijskogo naroda", Kazanskij pedagogicheskij zhurnal, № 3, pp. 1–5 (in Russian).
14. Gajdukova, O. M. (2015). "Pravo na religioznuju bezopasnost' i nekotorye osobennosti ego pravovogo regulirovanija", Altajskij juridicheskij vestnik, № 2(10), pp. 23–26 (in Russian).
15. Strategija nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda.
16. Tarasevich, I. A. (2014). Konstitucionno-pravovye osnovy religioznoj bezopasnosti Rossijskoj federacii: dis. ... d-ra juridicheskikh nauk, Tjumen' (in Russian).
17. Tarasevich, I. A. Religioznaja bezopasnost' kak kljuhevaja sfera nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. Available at: <http://www.tds.net.ru/forum/index.php?showtopic=5235> (in Russian).
18. Tarasevich, I. A. (2014). Op. cit.
19. Tarasevich, I. A. Religioznaja bezopasnost' ...
20. Buhalenkova, D. A. (2016). "Vlijanie sociokul'turnyh faktorov na otnoshenie podrostkov k jekstremizmu", Uchenye zapiski IUO RAO: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. "Professional'noe razvitie rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij i novye strategii upravlenija" 09–10 ijunja 2016 g. Ch. 1, vyp. 2(58), pp. 41–49 (in Russian).
21. Gajdukova, O. M. (2015). Op. cit.
22. Morozov, A. V., Vodenko, K. V. & Sharkov, I. G. (2015). "Vzaimodejstvie obrazovaniya i religii kak faktor formirovanija duhovnoj bezopasnosti v sovremennom rossijskom obshhestve", Gumanitarnij Juga Rossii, № 1, pp. 109–122 (in Russian).
23. Buhalenkova, D. A. (2016). Op. cit.
24. Tarasevich, I. A. Religioznaja bezopasnost' ...

## Рекомендовано к публикации:

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	18.07.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	20.07.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	20.07.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Иванова С. В., Холодцова И. И., 2016

**Свицова Анна Альбертовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров  
[annasweetsova@yandex.ru](mailto:annasweetsova@yandex.ru)



**Скобелева Леда Даниловна,**

студентка факультета лингвистики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров  
[purusatea@gmail.com](mailto:purusatea@gmail.com)

### **Авторский стиль на примере публичных выступлений современных политиков**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу публичных выступлений американского политика Дональда Трампа. Определен предмет политической лингвистики – политический дискурс, т. е. такой вид речевой деятельности, который направлен на определенное воздействие на аудиторию. Выявлены наиболее часто встречающиеся стилистические средства как способы создания экспрессивности и приемы воздействия на электорат.

**Ключевые слова:** политическая лингвистика, политический дискурс, публичные выступления, стилистические средства.

**Раздел:** (05) филология; искусствоведение; культурология.

В последнее время общественно-политическая коммуникация и политический дискурс как ее языковое оформление стали объектом изучения многих специалистов: политологов, психологов, философов, социологов, лингвистов. Сам вопрос политического дискурса и политической лингвистики как таковой еще малоизучен, хотя в последние годы появляется все больше работ по данной тематике. Интерес к данным исследованиям обусловлен и потребностями лингвистической и политологической теории, и отсутствием методов анализа политических текстов.

Политическая лингвистика тесно связана также с такими различными лингвистическими направлениями, как социолингвистика, риторика, стилистика. Стоит отметить, что для данной дисциплины характерно использование методологий различных наук, изучение языка в дискурсе, то есть непосредственно во время реализации его функций, и стремление объяснить описанные факты.

Предмет исследования политической лингвистики – политическая коммуникация или политический дискурс, то есть речевая деятельность, ориентированная на продвижение различных идей, эмоциональное воздействие на граждан и побуждение их к политическим действиям, принятие и обоснование политических решений при наличии множества точек зрения в обществе. Используя цитату А. П. Чудинова, можно сказать, что «специалистов по политической лингвистике интересует то, как говорят политики...» [1].

Главная функция политической коммуникации – борьба за политическую власть на основе использования коммуникативной деятельности. Политическая коммуникация призвана оказать прямое или косвенное влияние на распределение власти и ее использование.

Политики, стремясь сделать свою речь экспрессивной и привлечь максимальное количество избирателей, прибегают к использованию различных приемов. Безусловно, создание политических речей не обходится без участия специалистов в этой

области. В связи с этим изучение таких публичных речей становится очень интересным и актуальным для лингвистов.

Одной из главных особенностей публичных устных выступлений является их фонографическая и лексико-стилистическая сторона. Такие средства выразительности отвечают за экспрессивность выступлений, эмоциональную вовлеченность слушателя/зрителя.

Дональд Трамп является одним из самых ярких американских политиков на сегодняшний день. Его выступления производят большое впечатление на электорат, причем эффект, который они производят, может быть как положительным, так и отрицательным.

В качестве предмета исследования были выбраны несколько выступлений Дональда Трампа за 2015 г., поскольку именно в 2015 г. он вступил в президентскую гонку. Выбор этих выступлений обоснован также тем, что они часто упоминаются и цитируются в социальных сетях, таких как Twitter, Tumblr и Facebook.

В ходе исследования методом сплошной выборки были отобраны средства выразительности, которые встретились в речах политика, а также они были распределены в соответствии с классификацией, предлагаемой В. А. Кухаренко [2]. Так как все публичные выступления были устными, использовались их стенограммы, предоставленные авторитетными изданиями [CNN, The Wall Street Journal, ABC, Fox News].

В речах Дональда Трампа чаще других встречаются следующие стилистические средства: аллитерация, звукоподражание, графоны, кульминации, сравнения, метафоры, олицетворения, сарказм и ирония, разнообразные эпитеты, гиперболы и весь спектр синтаксических стилистических средств.

Аллитерация, как и все другие звуковые средства, не несет в себе какой-либо смысловой функции. Она является лишь средством дополнительного эмоционального воздействия, своего рода музыкальным сопровождением основной мысли высказывания, лишь косвенно выражающим настроение автора:

And somebody has to repeal and replace Obamacare [3].

We have people that are criminals, crooks [4].

I build nice fences, but I build great big buildings [5].

Цель звукоподражания сводится к тому, чтобы создать эффект «звукового присутствия».

Just bing, bing, bing, no problems, get off stage, everybody falls asleep and that's the end of that [6]. (О звуке, заканчивающем дебаты.)

All of a sudden, boom, I hit him very hard [7].

Графон придает речи характер неформального общения, приближает политика к обычным американцам, для которых данные формы слов являются общеупотребительными. Таким образом политик получает больше доверия от электората, хотя выборщики зачастую не осознают этого.

I don't think it's gonna happen. I gotta go into Manhattan [8].

В политическом дискурсе благодаря использованию такого средства, как кульминация, достигается эффект «затаенного дыхания», то есть когда слушатель ждет каждое последующее слово политика, а услышав, непременно одобряет.

I gotta go into Manhattan. I gotta build those big *buildings*. I gotta do it, Dad. I've gotta do it [4].

That means medical. That means education. That means everything [7].

*We have losers. We have people that don't have it. We have people that are morally corrupt. We have people that are selling this country down the drain* [8].

So they come in, they take our jobs, they take our money, and then they loan us back the money, and we pay them in interest, and then the dollar goes up so their deal's even better [6].

It is so terrible. It is so unfair. It is so incompetent [3].

Стилистические функции сравнений разнообразны. Так, в данном случае сравнение помогает образному описанию самых различных признаков предметов и их качеств. Сопоставляемые предметы могут сближаться также на основании сходств по функциям, назначению.

*There's too much – it's like – it's like take the New England Patriots and Tom Brady and have them play your high school football team. That's the difference between China's leaders and our leaders [4].*

They have bridges that make the George Washington Bridge look like small potatoes [5].

You talk about dropping in the polls, she's dropped like a rock [6].

Не менее важную роль играют лексические особенности. Они, так же как и фонологические и лексико-стилистические, в первую очередь направлены на усиление экспрессивности высказывания. Однако к тому же показывают эрудированность человека и богатство его словарного запаса.

Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, а также стремится в процессе коммуникативной деятельности преобразовать существующую в сознании адресата языковую картину мира. Из всех стилистических средств метафора является самой экспрессивной, благодаря ей речь становится более выразительной и запоминающейся. Политики любят использовать яркие метафоры в своей речи, и Дональд Трамп не стал исключением.

Yesterday, it came out that costs are going for people up 29, 39, 49, and even 55 percent, and deductibles are through the roof [8].

It could be the great Trojan Horse [4].

I would like to have the election tomorrow. I know the game better than anybody [5].

*We can't continue to be the policeman of the world [7].*

В политике олицетворение используется, прежде всего, для усиления экспрессивности речи, привлечения особого внимания к проблеме, а также в качестве сильного эмоционального вступительного или же, наоборот, заключительного предложения.

Sadly, the American dream is dead [3].

Islamic terrorism is eating up large portions of the Middle East [4].

The economy is very sick [4].

Сарказм не завуалированно подчеркивает негативные качества либо события. Данное средство пользуется огромной популярностью у политиков, особенно американских. С его помощью легко можно выразить неприязнь к своим политическим оппонентам, при этом продемонстрировав остроту ума, придать выразительность речи и заработать очки, рассмешив избирателей.

Who wants to watch a debate for three hours? I couldn't watch Hillary for an hour-and-a-half [7].

And for a long time whether it is Trump's "The Art Of The Deal" which Obama and Kerry obviously did not read when they did this crazy deal with Iran [5].

I call President Obama the five for one president. [Данное высказывание связано с обменом, проведенным между США и Талибаном, в ходе которого сержант Боуи Бергдал был обменян на пятерых членов группировки, находившихся в тюрьме Гуантанамо.]

The last thing we need is another Bush [4].

Jeb [Bush] said we were safe with his brother. We were safe. Well, the World Trade Center just fell down! [6]

Look, Obama, what did he do? No deal. He never did a deal. He did one deal. A house [8].

В политическом дискурсе встречаются как негативные эпитеты, так и позитивные, причем последних гораздо больше. Негативные эпитеты используются преимущественно для характеристики своих оппонентов, их действий или событий, к которым автор хочет выразить крайне негативное отношение. Позитивные эпитеты в основном используются для характеристики отвлеченных понятий, не связанных с проблемами, обсуждаемыми в выступлении или в ходе дебатов, а также в качестве комплиментов в начале или конце выступления.

*It's great to be in a wonderful city, New York [7].*

And I think I'll do a fabulous job [5].

And when I heard it was a three-hour debate that was only done to make more money for the company, for the network, I said, I'm not going to participate because I thought that the CNN debate was ridiculous [4].

What's happening to this country is disgraceful [8].

And it was a terrific thing that happened [7].

But we're going to be cutting tremendous amounts of money and waste and fraud and abuse [8].

Now everything about Obamacare was a lie. It was a filthy lie [7].

And it's disgraceful. It's a big, fat, horrible lie [5].

Как уже было отмечено, Трампа считают весьма эксцентричным политиком за его сомнительные взгляды на самые неоднозначные проблемы, а также за его прямолинейные высказывания на самые различные темы. Политики охотно используют гиперболы, можно сказать, что данные средства проясняют авторское отношение к изображаемому. У Дональда Трампа, в частности, их огромное количество, ниже приведены самые яркие.

I will be the greatest jobs president that God ever created [6].

The U.S. has become a dumping ground for everybody else's problems [4].

We have some good people. Nobody like Trump of course, but these are minor details [5].

Часто политики используют гиперболу по отношению к самим себе, вспоминая какой-нибудь нелепый случай или в такой форме отвечая на претензии со стороны СМИ, политических оппонентов или общественности. Также использование иронии и самоиронии помогает завоевать расположение избирателей.

You know if it rains I will take off my hat and I will prove – I'll prove – I'll prove once and for all that it's mine [8]. [О волосах; многие подшучивали над его прической и предполагали, что это парик.]

Now because I used it. He is using it. Politicians [3].

I say I don't want your money. But can I take it, please? I promise I won't do anything with it [8].

Еще одним важным аспектом устных выступлений является использование синтаксических стилистических средств.

Ответ уже подсказан, и риторический вопрос только вовлекает читателя в рассуждение или переживание, делая его более активным, якобы заставляя самого сделать вывод. В политических выступлениях данное средство выразительности является одним из самых популярных. Кроме того, иногда политики, выждав паузу для произведения эмоционального воздействия на аудиторию, сами дают ответ на вопрос.

How are they going to beat ISIS? [7]

How are these people gonna lead us? [6]

What do we get out of it? [5]

How does that help us? Where is that good? [4]

I say, what? Come for love? You've got these people coming, half of them are criminals. They're coming for love? They're coming for a lot of other reasons, and it's not love [8].

Довольно часто анадиплосис служит как развитие мысли или выделяет повторяемую конструкцию или слово, чтобы привлечь внимание аудитории.

And, you know, China comes over and they dump all their stuff, and I buy it. I buy it, because, frankly, I have an obligation to buy it, because they devalue their currency so brilliantly, they just did it recently, and nobody thought they could do it again [3].

When I heard that – I saw the migration. The migration was strange to me, because it seems like so many men [7].

В политическом дискурсе Дональда Трампа встречается лексическая анафора, которая основана на повторении слова или словосочетания. Повторение речевого элемента в пределах короткого предложения усиливает эмоциональное влияние на адресата. Лексические повторы в политическом выступлении направлены на усиление выразительности речи, придание ей эмоциональности, утверждение мысли.

How stupid are our leaders? How stupid are these politicians to allow this to happen? How stupid are they? [4]

We have artificially low interest rates. We have a stock market that, frankly, has been *good to me, but I still hate to see what's happening*. We have a stock market that is so bloated [5].

Look at Libya. Look at Iraq. Look at the mess we have after spending \$2 trillion dollars, thousands of lives, wounded warriors all over the place – who I love, OK? [8]

We have a very important election coming up. We have a presidential election coming up. We have some good people [6].

В политике эпифору часто используют для придания части высказывания эмпатического ударения, и эффекта предположительности.

They're so off. You look at their past projections, they are so far off [8].

If the economy grows, we all make it up. I mean, frankly, the job producers make it up [4].

The country needs a leader that when the country gets hit, we're going to come out on top, not keep going down. Because we're going down. Our country is going down [6].

No deal. He never did a deal. He did one deal [7].

You know, today if you notice we have a stock market not doing so well. We have education system not doing so well. We have a country not doing so well [8].

So complex that nobody read it. *It's like Obamacare*; nobody read it. They passed it; nobody read it [4].

В публичном выступлении синтаксический параллелизм, прежде всего, выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, функцию акцентирования, а также интонационно-ритмическую, так как участвует в актуальном членении предложения-высказывания.

We need a leader that can bring back our jobs, can bring back our manufacturing, can bring back our military, can take care of our vets [8].

If you don't have talented people, if you don't have great leadership, if you don't have people that know business, not just a political hack that got the job because he made a contribution to a campaign, which is the way all jobs, just about, are gotten, free trade terrible [5].

I will find – within our military, I will find the General Patton or I will find General MacArthur, I will find the right guy. I will find the guy that's going to take that military and make it really work [8].

It is a deal that is totally a mess. It is a deal that is going to lead to nothing but trouble. It's a deal that was designed for China to come in, as they always do, through the back door and totally take advantage of everyone [4].



Парцелляция также является одной из характеристик политических речей. Она используется для создания неожиданной паузы, которая способствует увеличению эффекта неожиданности наступления действия, усилению эффекта длительности действия, выделению важного аспекта и усилению изобразительного контраста.

*And you'll see that. An incredible company* [7].

We are leading in just about every state. Including Alabama [5].

And like I care of my brand. At this point [3].

Believe me, the wall works. Properly done [6].

Многосоюзиe всегда связано с перечислением однородных членов предложения и в большинстве случаев имеет функцию выделения каждой составной части ряда. Повторы союзов придают высказыванию ритмическую организованность.

And they're tired of being ripped off by everybody in the world. And they're tired of spending more money on education than any nation in the world per capita, than any nation in the world, and we are 26th in the world, 25 countries are better than us in education [8].

And I used to say it, there are ships at sea, and this was during the worst crisis, that were loaded up with oil, and the cartel kept the price up, because, again, they were smarter than our leaders [6].

But we're going to be cutting tremendous amounts of money and waste and fraud and abuse.

Ретардация часто используется в публичных выступлениях с целью максимальной концентрации внимания читателя на той части высказывания, которая представляет собой завершение ретардации.

Now I made that statement very strongly, and now everyone says the last thing – you know they copied it, that's the bad thing – but I said it [4].

Look, – like him, dislike him – the 47% statement that he made, that's not going away [3].

And I watch these teleprompters, and by the way I think any president candidate that runs should not be allowed to use a teleprompter, because we got one that uses teleprompters, – oh, he is so quick on his feet – the king of teleprompters [8].

Все вышеуказанные средства направлены на привлечение внимания к фигуре политика, акцентирование внимания на различных злободневных проблемах, а также жесткое противостояние оппонентам. Нельзя не отметить, что, несмотря на репутацию Трампа как весьма эксцентричного политика, его речи всегда вызывают аншлаг, а он сам находится на вершине рейтингов, что достигается благодаря не только его харизматичности, но и грамотному использованию всевозможных стилистических и выразительных средств.

В последнее время все чаще новые научные направления возникают в местах соприкосновения различных областей знания. Одним из таких направлений является политическая лингвистика, возникшая на пересечении лингвистики с политологией и учитывающая достижения различных гуманитарных наук, например социальной психологии, социологии, политологии. Необходимость возникновения и развития данного научного направления обусловлена растущим интересом общества к механизмам политической коммуникации. Исследования политического дискурса являются сравнительно недавними и дискуссионными. Лингвисты заинтересованы в объяснении влияния выступлений политиков на интенции избирателей, а также характеристике языковых стратегий, моделей и стилистических приемов, используемых в публичных выступлениях. Все это еще раз подчеркивает актуальность подобных исследований.

### Ссылки на источники

1. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. – М.: Флинта, Наука, 2006. – С. 10.
2. Кухаренко В. А. Практикум по стилистике английского языка. – М.: Флинта, Наука, 2015. – 184 с.

3. Donald Trump at Iowa Freedom Summit, Hoyt-Sherman Place, Des Moines, Iowa. – URL: <http://www.p2016.org/photos15/summit/trump012415spt.html>.
4. Donald Trump's Campaign Announcement. – URL: <http://blogs.wsj.com/washwire/2015/06/16/donald-trump-transcript-our-country-needs-a-truly-great-leader/>
5. Donald Trump's Speech in Mobile, Alabama; Discussion over Using "Anchor Baby" Term by Republican Politics. – URL: <http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/1508/21/acd.01.html>.
6. ABC 'This Week': Donald Trump. – URL: <http://abcnews.go.com/Politics/week-transcript-donald-trump/story?id=34187405>.
7. Donald Trump on "FOX News Sunday" With Chris Wallace. – URL: [http://www.realclearpolitics.com/video/2015/10/18/full\\_replay\\_and\\_transcript\\_donald\\_trump\\_with\\_fnacs\\_chris\\_wallace.html](http://www.realclearpolitics.com/video/2015/10/18/full_replay_and_transcript_donald_trump_with_fnacs_chris_wallace.html).
8. Fourth Republican Debate in Milwaukee Wallace. – URL: <http://time.com/4107636/transcript-read-the-full-text-of-the-fourth-republican-debate-in-milwaukee/>

### **Anna Svitsova,**

Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor at the chair of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov

[annasweetsova@yandex.ru](mailto:annasweetsova@yandex.ru)

### **Leda Skobeleva,**

Student, Faculty of Linguistics, Vyatka State University, Kirov

[purusatea@gmail.com](mailto:purusatea@gmail.com)

### **The author's style by the example of public speeches of modern politicians**

**Abstract.** The paper analyzes the public statements of the American politician Donald Trump. The authors define the subject of political linguistics – political discourse, such kind of speech activity, which is aimed at a certain impact on the audience. The authors reveal common stylistic means as ways of creating expressiveness and techniques, which affect electorate.

**Key words:** political linguistics, political discourse, public discourse, stylistic means.

### **References**

1. Chudinov, A. P. (2006). Politicheskaja lingvistika, Flinta, Nauka, Moscow, p. 10 (in Russian).
2. Kuharenko, V. A. (2015). Praktikum po stilistike anglijskogo jazyka, Flinta, Nauka, Moscow, 184 p. (in Russian).
3. Donald Trump at Iowa Freedom Summit, Hoyt-Sherman Place, Des Moines, Iowa. Available at: <http://www.p2016.org/photos15/summit/trump012415spt.html> (in English).
4. *Donald Trump's Campaign Announcement*. Available at: <http://blogs.wsj.com/washwire/2015/06/16/donald-trump-transcript-our-country-needs-a-truly-great-leader/> (in English).
5. Donald Trump's Speech in Mobile, Alabama; Discussion over Using "Anchor Baby" Term by Republican Politics. Available at: <http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/1508/21/acd.01.html> (in English).
6. ABC 'This Week': Donald Trump. Available at: <http://abcnews.go.com/Politics/week-transcript-donald-trump/story?id=34187405> (in English).
7. *Donald Trump on "FOX News Sunday" With Chris Wallace*. Available at: [http://www.realclearpolitics.com/video/2015/10/18/full\\_replay\\_and\\_transcript\\_donald\\_trump\\_with\\_fnacs\\_chris\\_wallace.html](http://www.realclearpolitics.com/video/2015/10/18/full_replay_and_transcript_donald_trump_with_fnacs_chris_wallace.html) (in English).
8. Fourth Republican Debate in Milwaukee Wallace. Available at: <http://time.com/4107636/transcript-read-the-full-text-of-the-fourth-republican-debate-in-milwaukee/>

### **Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	22.07.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	26.07.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	26.07.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Свицова А. А., Скобелева Л. Д., 2016

**Самарина Анна Евгеньевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск  
[a.e.samarina@gmail.com](mailto:a.e.samarina@gmail.com)



### **Возможности конструктора "Scratchduino" для обеспечения занятий по робототехнике на разных ступенях школы**

**Аннотация.** В статье проводится сравнение образовательных робототехнических конструкторов, сравнивается состав оборудования и программные средства. Описаны возможности конструктора Scratchduino для проведения занятий по робототехнике и программированию в начальной, средней и старшей школе. Приводятся результаты эксперимента по проведению занятий по робототехнике в физико-математической школе при Смоленском государственном университете.

**Ключевые слова:** робототехника, Scratchduino, Arduino, техническое творчество, программирование, образовательный конструктор.

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

В настоящее время образовательная робототехника всё шире внедряется в систему основного и дополнительного школьного образования. Актуальность этого направления остаётся достаточно высокой.

Одной из причин является необходимость освоения основ конструкторской и проектно-исследовательской деятельности в соответствии с требованиями современных ФГОС. Кроме того, развитие инновационных технологий, компьютеризации производств требует подготовки технически грамотных кадров, что нужно начинать ещё со школы. И наконец, это способствует развитию личности ребёнка, его творческих способностей в части работы с техникой и программирования.

Робототехника является одним из направлений, которое способно объединить в себе многие школьные предметы, в первую очередь естественно-математического цикла – математику, физику, информатику, биологию, химию и другие, реализовать и укрепить межпредметные связи в соответствии с современными ФГОС; сформировать у обучающихся интерес к инженерно-техническим специальностям и развить познавательную активность [1].

Нередко у учащихся начальной школы, подростков 5–7-х классов ещё до начала систематического изучения основ программирования существует интерес к конструированию, техническому творчеству [2]. Занятия робототехникой позволяют поддержать и развить этот интерес, организовать работу по пропедевтике информатики и основ программирования.

На этом этапе наиболее подходящими являются блочные визуально-ориентированные среды программирования, в которых не требуется знания синтаксиса команд, а программа может быть составлена из блоков, подобно кирпичикам Лего. К числу таких сред можно отнести очень известную программу Scratch, игры Blockly, PencilCode. Визуальные игровые среды программирования используются в рамках всемирной ежегодной акции «Час Кода» на сайтах Code.org и CodeRussia.ru, направленной на повышение интереса к программированию.

Проведение занятий по робототехнике обеспечивает максимальную наглядность и иллюстрирует практическую значимость изучения программирования – созданная

программа сразу выполняется роботизированным устройством. Это даёт возможность учащемуся сразу увидеть результаты исполнения, отладить и исправить программу, освоить основные алгоритмические конструкции.

Важным вопросом при организации занятий является вопрос о выборе технического обеспечения – конструктора роботизированных устройств.

На сегодняшний день существует большое количество робототехнических платформ, позволяющих организовать обучение основам робототехники в школе. Они отличаются ценой, дружелюбностью оборудования, простотой интерфейса программного обеспечения, широтой методической поддержки и наличием учебно-методических материалов.

К числу наиболее известных и распространённых можно отнести конструкторы LEGO, Fishertechник, TRIK, Arduino, менее известны Scratchduino, HUNA-MRT, RoboRobo и некоторые другие. Рассмотрим их состав.

Образовательные конструкторы Lego имеют несколько разновидностей: LEGO WeDo для начальной школы и LEGO Mindstorms (NXT, EV3) для учащихся среднего и старшего звена. В комплект входят программируемый контроллер, детали для сборки, моторы и набор датчиков. С помощью такого комплекта можно собирать и программировать разнообразные конструкции. Для программирования используется собственное программное обеспечение – визуальная графическая среда блочного характера.

Несомненным плюсом комплекта является использование деталей LEGO, привычных для подростков. Подавляющее большинство современных детей выросло на подобных конструкторах, поэтому переход к сборке и программированию роботов Lego происходит весьма органично. Во многих странах широко распространено обучение в школах и колледжах с использованием наборов LEGO Mindstorms, именно таких роботов можно встретить на многих робототехнических соревнованиях.

К достоинствам наборов LEGO можно отнести также наличие учебно-методических разработок, опыта использования у многих учителей, методической поддержки [3].

Существенным минусом комплектов LEGO является высокая стоимость набора и дополнительных комплектующих, которая может стать препятствием для приобретения конструкторов образовательным учреждением.

Российский кибернетический конструктор TRIK рассчитан на учащихся средних и старших классов и также имеет ряд разновидностей, различающихся количеством датчиков и деталей. Каждый конструкторский набор содержит контроллер TRIK, видеокамеру и микрофон, а также датчики освещённости, расстояния, касания, двигатели и т. д. Методическая поддержка TRIK уступает LEGO Mindstorms, кроме того, цены на конструкторы TRIK также сопоставимы с ценами на LEGO. Среда программирования TRIK Studio также носит графический характер.

Прочие конструкторы – Fishertechник, HUNA-MRT, RoboRobo – имеют подобные возможности. В комплект тоже, как правило, входит программируемый контроллер и набор комплектующих – датчиков, двигателей. Каждая из робототехнических платформ имеет собственную визуальную среду программирования, что затрудняет переход между ними и переход к работе с серьезными языками программирования в старших классах или при углубленном изучении информатики.

Достаточно популярной платформой для создания робототехнических конструкторов является Arduino. Микроконтроллер Arduino имеет широкие возможности для подключения разнообразных датчиков, светодиодов, сервомоторов, двигателей, и очень удобен для создания моделей и прототипов разнообразных устройств. Платформа Arduino поддерживается большим количеством сторонних производителей, поэтому найти комплектующие для сборки роботов несложно.

Комплекты для работы с платой (например, от наиболее известного производителя в России – компании «Амперка») разнообразны по объёму и включают сам контроллер Arduino и наборы комплектующих, что позволяет создавать десятки программируемых моделей. Достоинствами таких комплектов (Матрешка X, Y, Z) являются доступная цена, наличие методических материалов и уроков на сайте Амперки [4].

Однако использование робототехнических комплектов на основе Arduino для изучения робототехники в среднем звене школы нам представляется весьма затруднительным по причине несоответствия программного обеспечения и необходимых знаний для конструирования уровню подготовки учащихся 5–7-х классов.

Среда программирования Arduino IDE является аналогом языка C++, распространяется бесплатно, однако имеет англоязычный интерфейс и справку и предполагает текстовое программирование, знание синтаксиса команд, что для младших подростков представляет значительную сложность. Кроме этого для сборки робототехнических устройств требуются знания по физике, началам электротехники, которыми учащиеся ещё не обладают.

Таким образом, платформы LEGO, Fishertechnik, TRIK, HUNA-MRT, RoboRobo и некоторые другие хорошо подходят для начального знакомства с робототехникой, имеют визуальную среду программирования, однако имеют разрыв со «взрослым», текстовым программированием и весьма недешевы. Платформа Arduino имеет широкие возможности, доступную цену, расширяемость, но больше подходит для программирования в старшем звене и при углубленном изучении информатики.

На этом фоне заслуживает рассмотрения отечественная робототехническая платформа Scratchduino.

Проект Scratchduino имеет два вида устройств: Робоплатформа и Лаборатория. В комплект Робоплатформы входит управляющий блок-контроллер, колесная платформа и набор датчиков. В качестве «мозга» используется микроконтроллер Arduino со специальной прошивкой. Лаборатория также использует плату Arduino и предназначена для изучения работы разнообразных датчиков, исследовательской и лабораторной деятельности.

Для программирования предлагается приложение ScratchDuino – доработанная версия очень известной визуально-ориентированной среды Scratch. Программа Scratch широко используется во всем мире для обучения младших школьников основам программирования. Программа в этой среде собирается из готовых блоков, что облегчает подросткам освоение основных алгоритмических конструкций без необходимости знания синтаксиса команд. Scratch позволяет создавать мини-мультфильмы, интерактивные игры, используя сказочных персонажей, звуковые эффекты, красочные фоны. Это способствует повышению наглядности, формированию устойчивого интереса к программированию у подростков [5].

Приложение Scratchduino кроме стандартных содержит блоки-команды для управления движением робота, что позволяет сразу наглядно продемонстрировать учащимся результат выполнения программы. Подростки могут на практике применить знания об алгоритмах на примере движения робота по заданной траектории (прямолинейной, криволинейной, замкнутой), на заданное расстояние и угол и т. п.

В комплект входят датчики освещенности, касания, цвета, что позволяет дать учащимся представление о получении и обработке данных, калибровке датчиков, об управлении с обратной связью. Плюсом данного устройства является удобное крепление датчиков с помощью магнитов.

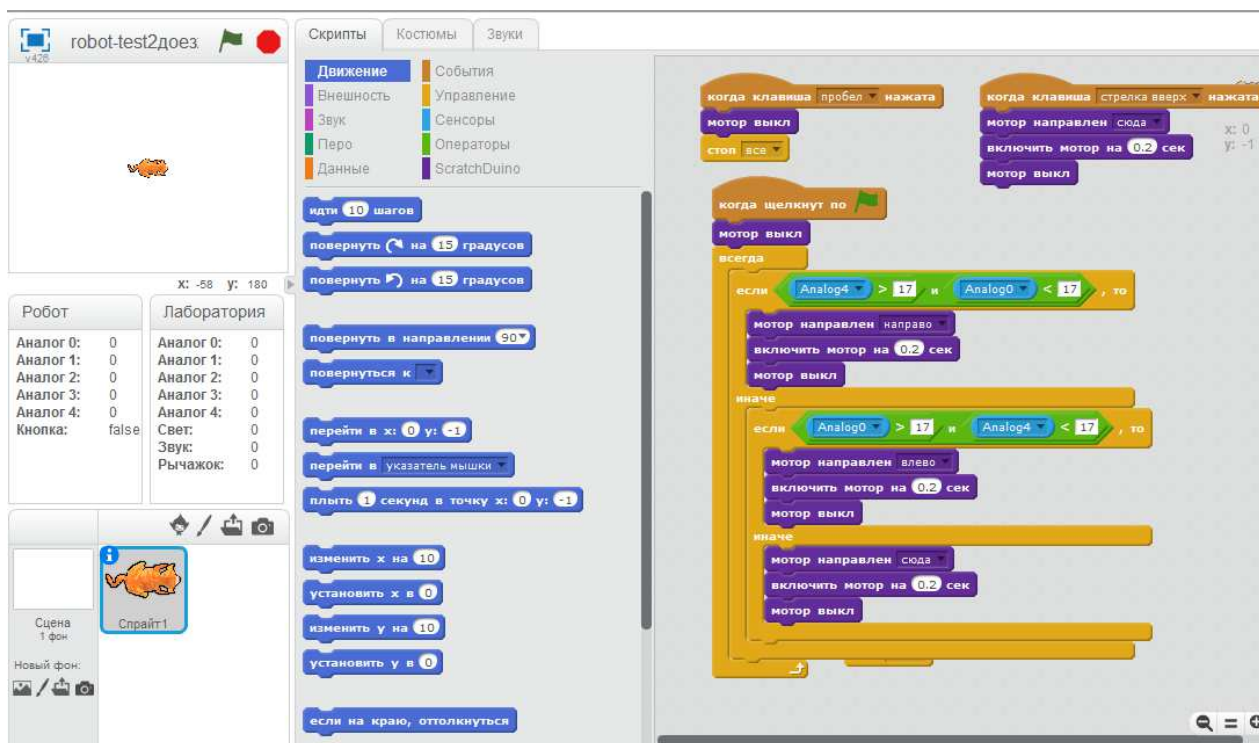


Рис. 1. Интерфейс и окно программы Scratchduino

Программное обеспечение Scratchduino основано на принципах открытого лицензирования и свободного программного обеспечения. Все схемы, по которым выполнены Робоплатформа и Лаборатория, находятся в открытом доступе, а это означает широкие возможности для развития технического творчества. Робота Scratchduino можно доработать, детали можно напечатать на 3D-принтере, использовать в доработанном виде, спроектировать собственные устройства с применением имеющихся деталей. Этим платформа Scratchduino выгодно отличается от других конструкторов, имеющих, как правило, закрытый код.

На Wiki проекта Scratchduino размещены справочные и учебно-методические материалы по работе с Робоплатформой и Лабораторией, выпущено пособие по использованию конструктора в обучении робототехнике [6].

Поскольку робот Scratchduino использует в качестве управляющего блока микроконтроллер Arduino, то это открывает возможности для перехода к «взрослому» программированию в старших классах с использованием имеющихся устройств. Доступ к схемам сборки конструктора предоставляет возможность управления Робоплатформой непосредственно из среды программирования Arduino IDE.

Поскольку, как уже отмечалось, текстовое программирование на языке C++ представляет трудность для учащихся 5–7-х классов, то для написания программ в Arduino IDE можно использовать специальный плагин Ardublock. Он является свободно распространяемым программным обеспечением.

Этот плагин позволяет использовать визуальный язык программирования, весьма напоминающий Scratch и довольно простой в освоении. В дальнейшем плагин Ardublock на основе визуальной программы самостоятельно генерирует программный код, передаёт его в среду Arduino IDE, где затем программу можно корректировать и загрузить для выполнения на плату Arduino. С помощью Ardublock и Arduino IDE у учащихся появляется возможность непосредственного управления двигателями и датчиками Робоплатформы, минуя визуальную среду Scratchduino.

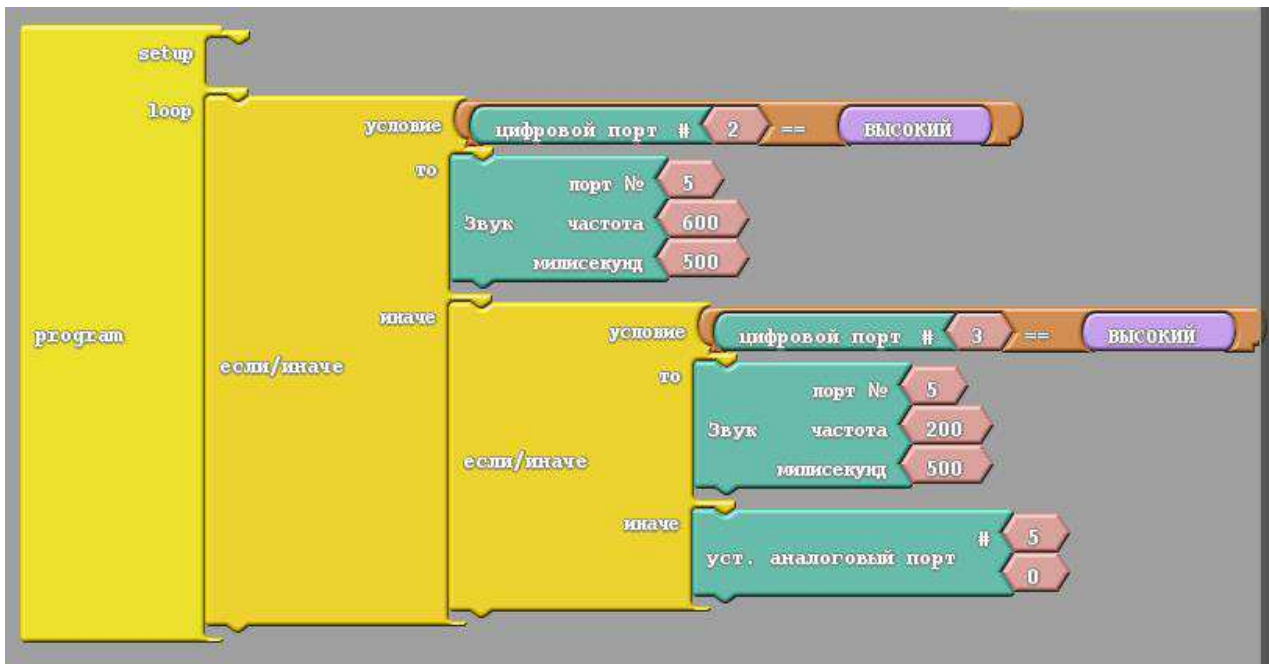


Рис. 2. Пример программы, созданной в ArduBlock

С одной стороны, подобное визуальное ориентирование легко осваивается после Scratch и управления роботом Scratchduino. С другой – учащимся заметно легче разобраться в готовом программном коде в Arduino IDE, сгенерированном из ArduBlock, понять структуру программы и порядок её работы, внести в неё исправления. Это помогает привыкнуть к профессиональному коду и органично перейти в дальнейшем к программированию на более высоком уровне [7].

В старших классах и на углубленном уровне изучения информатики учащиеся могут заниматься робототехникой на базе плат Arduino из комплекта Scratchduino, полностью перейдя на текстовое программирование в среде Arduino IDE. Широкий выбор датчиков и комплектующих позволит проектировать разнообразные устройства и модели, развивать навыки технического творчества, интегрировать знания из области информатики, математики, физики и других дисциплин.

В 2016 учебном году в физико-математической школе на базе Смоленского государственного университета были созданы пилотные группы по образовательной робототехнике для учащихся 5, 9–11-х классов.

Учащиеся 5-х классов освоили основы работы в среде Scratch и управления роботоплатформой Scratchduino, научились управлять её движением, снимать показания датчиков.

Учащиеся 9–11-х классов также познакомились с Роботоплатформой и средой Scratch, ими были освоены типовые алгоритмы объезда препятствий, езды по криволинейной траектории, езды по линии, прохождения лабиринта. Однако основное внимание было уделено техническому конструированию цифровых устройств на базе платы Arduino, программированию для них в среде Arduino IDE с использованием плагина ArduBlock.

Подобную последовательность перехода от программирования готового робота к конструированию прототипов устройств на занятиях робототехникой предлагают Ю. Винницкий и К. Поляков [8]:

1. Знакомство с визуально-ориентированной средой программирования Scratch, освоение интерфейса, основных алгоритмических конструкций (4–5-е классы).

2. Программирование Робоплатформы Scratchduino в среде Scratch, движение, работа с датчиками, проектная деятельность (5–6-е классы).

3. Знакомство со средой Arduino IDE, управление Робоплатформой из Arduino+Ardublock (7–8-е классы).

4. Программирование микроконтроллера Arduino с использованием плагина Ardublock, сборка электрических схем и макетов устройств с использованием дополнительных комплектующих (8–9-е классы).

5. Самостоятельное проектирование и конструирование цифровых моделей на основе Arduino с программированием на языке C++ в среде Arduino IDE (9-11-е классы).

Распределение по классам в данном случае довольно условно и зависит от начала изучения информатики и программирования, уровня школьников, обеспеченности оборудованием. Такой способ представляется нам вполне обоснованным.

Описанным способом можно организовать плавный переход от «детского» визуально-блокового программирования к «взрослому» текстовому, от использования готового устройства (Робоплатформы) через понимание принципов его работы к созданию собственных устройств (на основе Arduino). Дополнительным направлением развития технического творчества может стать 3D-моделирование и прототипирование устройств с использованием современных 3D-принтеров.

Следует отметить, что для реализации полного плана работы необходима разработка образовательной программы по робототехнике, учебно-методического обеспечения для разных возрастных этапов.

### Ссылки на источники

1. Современное состояние и перспективы развития образовательной робототехники в школе как интегративной учебной дисциплины, ее место и роль в системе общего образования // Интернет-газета «Лаборатория знаний» изд-ва БИНОМ. – 2015. – Вып. 3–4, март-апрель. – URL: <http://gazeta.lbz.ru/2015/3/3-4nomer.pdf>.
2. Кобаренкова А. В., Самарина А. Е. Развитие интереса к техническому творчеству учащихся 5–7 классов средствами образовательной робототехники // Современная педагогика. – 2016. – № 7. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5885>.
3. Скороходова Г. Г. Робототехника и LEGO-конструирование // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 12. – С. 196–200. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54147.htm>.
4. Учебные материалы на сайте компании «Амперка». – URL: <http://wiki.amperka.ru/>
5. Гаврилова Т. И., Тимофеева Н. М. Исследование готовности школьников к проектированию развивающих компьютерных игр // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6 (июнь). – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14138.htm>.
6. Сайт ScratchduinoWiki. – URL: <http://wiki.scratchduino.ru/>
7. Винницкий Ю. А. ScratchDuino – новые горизонты с ArduBlock. – URL: <https://goo.gl/mzHm5q>.
8. Винницкий Ю. А., Поляков К. Ю. Конструируем роботов на Scratchduino. Первые шаги. – М.: Лаборатория знаний, 2016. – 116 с.

---

### **Anna Samarina,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Information And Educational Technologies, Smolensk State University, Smolensk

[a.e.samarina@gmail.com](mailto:a.e.samarina@gmail.com)

### **Features of the Scratchduino constructor for robotics classes at different stages of school education**

**Abstract.** The paper compares the educational robotics constructors, hardware and software. The author describes Scratchduino constructor opportunities for robotics and programming classes at elementary, middle and high school. The paper shows the results of experiment to hold studies on robotics in physical-mathematical school at the Smolensk State University.

**Key words:** robotics, Scratchduino, Arduino, technical creativity, programming, educational constructor.

### **References**

1. (2015). "Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija obrazovatel'noj robototehniki v shkole kak integrativnoj uchebnoj discipliny, ee mesto i rol' v sisteme obshhego obrazovanija", Internet-gazeta



- "Laboratorija znaniy" izd-va BINOM, vyp. 3–4, mart-aprel'. Available at: <http://gazeta.lbz.ru/2015/3/3-4nomer.pdf> (in Russian).
2. Kobarenkova, A. V. & Samarina, A. E. (2016). "Razvitie interesa k tehničeskomu tvorčestvu uchashihhsja 5–7 klassov sredstvami obrazovatel'noj robototehniki", *Sovremennaja pedagogika*, № 7. Available at: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5885> (in Russian).
  3. Skorohodova, G. G. (2014). "Robototehnika i LEGO-konstruirovanie", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 12, pp. 196–200. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54147.htm> (in Russian).
  4. *Uchebnye materialy na sajte kompanii "Amperka"*. Available at: <http://wiki.amperka.ru/> (in Russian).
  5. Gavrilova, T. I. & Timofeeva, N. M. (2014). "Issledovanie gotovnosti shkol'nikov k proektirovaniju razvivajushhih komp'yuternyh igr", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 6 (ijun'), pp. 6–10. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14138.htm> (in Russian).
  6. Sajt ScratchduinoWiki. Available at: <http://wiki.scratchduino.ru/> (in Russian).
  7. Vinnickij, Ju. A. ScratchDuino – novye gorizonty s ArduBlock. Available at: <https://goo.gl/mzHm5q> (in Russian).
  9. Vinnickij, Ju. A. & Poljakov, K. Ju. (2016). *Konstruiuem robotov na Scratchduino. Pervye shagi, Laboratorija znaniy, Moscow, 116 p.* (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	01.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	03.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	03.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Самарина А. Е., 2016

**Милова Юлия Владимировна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и управления персоналом ЧОУ ВО «Южный университет (ИУБиП)», г. Ростов-на-Дону  
[blacksea66@yandex.ru](mailto:blacksea66@yandex.ru)



## Регуляция страха и тревоги в контексте концепции личностного здоровья

**Аннотация.** Статья посвящена роли регуляции страха и тревоги в достижении личностного здоровья. В статье предлагается авторская концепция личностного здоровья и описываются способы регуляции страха и тревоги: ослабление и разрыв симбиотических семейных связей, парадоксальная интенция, открытое выражение эмоций и потребностей, техники наводнения, взрыва, взаиморегуляции эмоций, десенсибилизация, самонаблюдение, декатастрофизация, двигательная активность.

**Ключевые слова:** личностное здоровье, страх, тревога, истинные потребности, регуляция.

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

Понятие личностного здоровья появилось в психологии благодаря А. Маслоу, который описал личностно здорового человека как осуществляющего самоактуализацию [1]. В дальнейшем возник ряд подходов к личностному (психологическому) здоровью. Основные из них, определяя личностное здоровье, делают акцент:

- на раскрытии и реализации личностью своих способностей [2–4];
- осмысленности личностью своей жизни [5–7];
- социальной адаптированности, гармонии личности с обществом и собой [8–13];
- субъективном благополучии и удовлетворенности [14–17];
- духовности [18, 19];
- адекватном отражении личностью окружающего мира [20–22] и т. д.

В названных подходах личностное здоровье, как правило, не рассматривается через взаимодействие человека с собственными эмоциональными переживаниями и их регуляцией. В частности, не изучается роль проживания таких эмоций как страха и тревоги в достижении личностного здоровья и предотвращения личностной патологии. В данном исследовании предпринимается попытка через анализ и обобщение существующих теорий, концепций, исследований изучить роль регуляции эмоций страха и тревоги в развитии личностного здоровья.

Основными признаками психологического здоровья, согласно гуманистическому подходу, являются: осознание внутреннего и внешнего мира, выбор истинных потребностей в противоположность патологическим, отношения равенства с другими людьми, способность самостоятельно делать выбор и отвечать за него, реализованность потенциала, созидательный смысл жизни и забота о других людях, конструктивное преодоление трудностей [23–31]. Нами личностное здоровье рассматривается как осознание и удовлетворение личностью своих истинных потребностей, а также создание условий для осознания и удовлетворения другими людьми своих истинных потребностей. Это выбор в пользу истинных потребностей и отказ от патологических мотивов. Личностная патология – это реализация патологических мотивов в ущерб истинным.

Истинные потребности включают: физиологические, безопасности и защиты, принадлежности и любви, самоуважения, уважения, познания, эстетические, справедливости, самоактуализации. Истинные потребности преобразуются в истинные мотивы,

если они удовлетворяются с помощью конструктивных целей и способов их достижения. Истинные мотивы делятся на мотивы присвоения и мотивы отдачи [32–34]. Мотивы присвоения направляют активность субъекта на приобретение и использование окружающего как средства достижения личных выгод, т. е. деятельность для себя. Мотивы отдачи направляют активность на преобразование мира для блага общества, на служение делу, другим людям и любовь к ним, т. е. деятельность для других. Личностное здоровье является следствием баланса мотивов отдачи и присвоения, а также преобладания мотивов отдачи над мотивами присвоения и удовлетворения мотивов отдачи, даже если фрустрированы мотивы присвоения. Личностная патология возникает в результате доминирования мотивов присвоения над мотивами отдачи и фрустрации мотивов отдачи при удовлетворении или фрустрации мотивов присвоения.

Патологические мотивы образуются из истинных потребностей, которые удовлетворяются деструктивными целями и способами их достижения. К ним относятся мотивы зависимости (стремление быть обладаемым другими людьми в качестве вещи), власти (стремление обладать другими людьми как вещами), тщеславия и дефицитарной любви (стремление обладать интересами и временем других людей), приобретения (стремление постоянно обновлять впечатления от вещей и людей), минимизации усилий (стремление не затрачивать собственных усилий), патологической безопасности (стремление некритично подчиняться правилам) [35–40].

Основополагающий и наиболее существенный признак личностного здоровья – осознание и удовлетворение истинных потребностей, а личностной патологии – искажение истинных потребностей с помощью лжи и неправды и преобразование их в патологические мотивы.

Искажение реальности осуществляется посредством защит – действий индивида, направленных на изменение или устранение угрожающих ему воздействий и вызываемых ими переживаний. Защиты могут иметь осознаваемый и неосознаваемый характер. Осознаваемой защитой можно считать ложь – сознательное искажение истины, умышленное сообщение сведений, не соответствующих действительности, введение в заблуждение. Неосознаваемой защитой является неправда – неосознанное искажение реальности, ошибочная модель действительности, связанная с заблуждением или неполным знанием. В случае неправды у субъекта отсутствует намерение исказить факты [41–42].

На основе правды и истины выстраиваются честные отношения с самим собой и другими людьми, на основе лжи и неправды – нечестные отношения. Искажение истины может быть направлено не только на других (обман), но и на самого себя, в этом случае оно приобретает форму самообмана.

Самообман помогает человеку не знать то, что он боится знать – то, что в действительности происходит вокруг него и внутри него [43].

Согласно теории В. Райха, ложь порождается страхом и избеганием правды, жизни, свободы как проявления своей подлинной природы, ответственности; стремлением подчиниться власти. Истинно и правдиво все, что защищает жизнь; патологично, иррационально, лживо все, что разрушает ее [44]. Авторитарное общество ограничивает или запрещает удовлетворение естественных, истинных потребностей. Это вызывает проблему как противоречие между истинными потребностями и патологическими мотивами. Проблема не решается, если выбираются патологические мотивы. Это влечет за собой не удовлетворение истинных потребностей, уход от решения проблемы, что, в свою очередь, порождает искажение реальности в виде лжи и неправды как защитное действие. Чем больше хотят подчинить себе людей, тем больше подавляют их естественные потребности.

Искажение реальности в виде лжи и неправды – это замещение истинных потребностей патологическими мотивами, служащее основой личностной патологии. Правда и строящиеся на ее основе честные отношения – знание своих истинных потребностей и их преобразование в истинные мотивы, лежащее в основе личностного здоровья.

Истинные потребности личностно здорового человека удовлетворены, а нездорового – нет, так как подменены патологическими мотивами.

Удовлетворению истинных потребностей может угрожать ряд внешних и внутренних факторов, результатом чего становится возникновение страха или тревоги. Страх – эмоция, отражающая защитную биологическую реакцию человека при переживании им реальной или мнимой опасности для его здоровья и благополучия [45]. Тревога – эмоциональное состояние острого внутреннего мучительного бессодержательного беспокойства, связанного с прогнозированием неудачи, опасности, или ожидания чего-то важного в условиях неопределенности [46]. Регуляция страха и тревоги способствует преодолению их источников и удовлетворению истинных потребностей, а также объективному отражению действительности. Регуляция страха и тревоги не означает их подавления, а подразумевает столкновение, встречу с источником страха или тревоги, его изучение и нейтрализацию. Рассмотрим соответствующие приемы и способы регуляции страха и тревоги, имея в виду, что речь пойдет не о рациональных страхах, которые необходимы для выживания (огня, грабителей, ядовитых змей), а об иррациональных страхах, нарушающих социальную адаптацию (публичного выступления, телефонных переговоров, одиночества и т. п.):

1. *Ослабление и разрыв симбиотических семейных связей.* Если взрослый человек сохраняет тесную привязанность к генеалогической семье, обеспечивающей ему защищенность, безопасность, возможность избежать ответственности и самостоятельности, он использует неконструктивный способ преодоления тревоги перед окружающим миром. За это он платит своей зависимостью, отказом от выбора собственного жизненного пути и усилением страха каждый раз, когда эти первичные связи подвергаются угрозе. Чтобы конструктивно преодолеть свои тревогу и страх, необходимо достичь свободы и независимости через ослабление связи с родителями, принимать собственные решения и нести ответственность за свои поступки. Разрыв инцестуозных связей способствует возникновению способности критически мыслить [47, 48].

2. *Парадоксальная интенция.* Тревога и страх порождаются неуспехом в осуществлении деятельности из-за чрезмерности желания. Например, чем больше мужчина пытается продемонстрировать свою половую потенцию или женщина – свою способность переживать оргазм, тем меньше они в этом преуспевают. Частью чрезмерного намерения является избыточное внимание, в первую очередь сосредоточенность на самом себе, а не на своем партнере. Предваряющая тревога приводит к исполнению гипотетической опасности, т. е. к реализации того, чего мы боялись. Неудачи в осуществлении желаемой деятельности и страх неудачи взаимно усиливают и подкрепляют друг друга, создавая порочный круг. Парадоксальная интенция заключается в усиленном намерении осуществлять неуспешное поведение, порождающее страх, в целенаправленном и преувеличенном совершении именно того действия, которое вызывает тревогу и страх. При страхе бессонницы следует как можно дольше бодрствовать, при страхе заикания – усиленно заикаться. Парадоксальная интенция, усиливая стремление быть неуспешным, делает неудачу невозможной и нереализуемой. Эффект парадоксальной интенции достигается в течение нескольких часов или десятков часов и сохраняется на протяжении всей жизни. Парадоксальная интенция эффективна только при условии переключения внимания с собственной личности на личности других людей, самоотдачи и совершения осмысленной деятельности в соответствии с собственным жизненным предназначением [49].

3. *Открытое выражение эмоций и потребностей.* Тревога является следствием подавления возбуждения как повышенной мобилизации энергии, необходимой при сильной заинтересованности и глубоком контакте: эротическом, агрессивном, творческом и др. Контакт таит в себе риск встречи с новым, неизвестным, а следовательно, потенциально опасным и угрожающим привычному функционированию и нынешнему стабильному положению индивида. Возбуждение требует усиленного дыхания, и потому человек, подавляя свое возбуждение, сдерживает дыхание, а затем испытывает тревогу и затруднения дыхания из-за сжатия грудной клетки. Половое и агрессивное возбуждение считаются особенно опасными и наказуемыми и вызывают наибольшую тревогу. Существует нормальное и патологическое подавление возбуждения. Подавление желательных, но запретных побуждений является нормальным, если оно временно и производится осознанно, и становится патологическим, если приобретает привычный характер и осуществляется неосознанно. Тревога порождается именно патологическим подавлением возбуждения. Чтобы преодолеть тревогу, следует открыто выражать свои эмоции и потребности, в том числе высвобождать возбуждение в виде взрыва гнева, крика ярости, рыданий, экспрессии отвращения. Необходимо выразить подавленное желание и по возможности удовлетворить его, не нарушая прав и интересов других людей. Необходимо также принять свои чувства и фантазии, которые не соответствуют социальным нормам и осуждаются [50].

4. *Техника наводнения.* Для того чтобы преодолеть страх, необходимо встретиться с устрашающим объектом в реальной ситуации, выполнить в реальной жизни действие, которое обычно вызывает страх или затруднения. Следует находиться в этой ситуации максимально долгое время (не менее 45 минут), испытывать в ней как можно больший страх и убедиться в том, что возможные негативные последствия отсутствуют. Во время нахождения в пугающей ситуации не разрешается уходить в мир воображения и интеллектуальную деятельность, т. е. убегать от страха. Также нельзя использовать лекарства, алкоголь или любую другую поддержку. Используется позитивное подкрепление – ведение дневника, где письменно фиксируется процесс и результаты самостоятельных тренировок [51].

5. *Десенсибилизация.* Эта техника направлена на снижение чувствительности к объектам, вызывающим страх. Прежде следует научиться расслаблять мышцы лица, шеи и тела. Затем составить перечень устрашающих ситуаций и расположить их в порядке нарастания интенсивности. Далее мысленно представляют наименее страшную из перечисленных ситуаций и полностью расслабляются. Когда при этом субъект перестает испытывать страх, он переходит к более пугающей ситуации и представляет ее, будучи в расслабленном состоянии. Необходимо действовать подобным образом, пока он не научится расслабляться и не испытывать страх в самой стрессовой для него ситуации [52].

6. *Самонаблюдение.* Для преодоления тревоги рекомендуется вести «дневник наблюдений»: отмечать, когда, где и при каких обстоятельствах возникает тревога и насколько она выражена. Выраженность тревоги оценивается с точки зрения «субъективного дискомфорта» по шкале от 0 до 100 баллов. Ведение дневника поможет понять, что тревога обычно связана с внешними ситуациями и ограничена по времени. Оценивается также степень тревоги в связи с ожидаемой неприятной ситуацией. Затем вырабатывается более реалистическая точка зрения на ситуацию с помощью какой-либо техники преодоления тревоги. Вновь оценивается степень предполагаемой тревоги. И наконец, когда ситуация миновала, опять необходимо отметить, насколько сильной была тревога на самом деле. Чтобы выяснить, какие именно аспекты ситуации вызывают страх и тревогу, нужно во всех деталях описать пугающую ситуацию и

установить, какая конкретная ее сторона пугает. Точное определение проблемы поможет с выбором способа ее решения. Например, в случае страха перед магазинами из-за боязни сказать «нет» продавцам необходимо научиться уверенному поведению и овладеть умением отказывать [53].

7. *Декатастрофизация*. Катастрофизация – чрезмерное преувеличение рокового значения грядущих событий. Обсуждается пугающая и воспринимаемая как катастрофическая ситуация. Необходимо представить себе самое худшее, что только можно вообразить. Преувеличения можно опровергнуть, задавая такие вопросы: «Какие исходы пугающего меня события обычно бывают у других людей? Что они делали в подобных ситуациях? Какие исходы пугающего меня события были у меня самого в прошлом? Что я делал в подобных предыдущих ситуациях? Насколько вероятно, что предстоящее событие существенно опаснее аналогичных предыдущих? Действительно ли, если оно произойдет, оно станет огромным несчастьем, невозможной потерей? Действительно ли из него не будет никакого выхода?» Далее представляют лучший возможный исход для данной ситуации. Опираясь на свой прошлый опыт, нужно решить, что более вероятно – наилучший исход или катастрофа. Следует представить, как можно справиться с возникшей трудной ситуацией: «Какие собственные конструктивные действия вы сможете противопоставить возможному негативному событию? Какими способами вы, невзирая на угрозу, сможете добиться желаемого результата? Какие позитивные исходы могут быть у опасного события, чему можно научиться благодаря ему?» Регулярная декатастрофизация позволяет оценивать предполагаемую опасность более реалистично. Угрожающие события можно рассмотреть и с точки зрения их позитивного истолкования, обнаружить в них достоинства, удачи и выгоды [54, 55].

8. *Техника взрыва (имплозии)*. Техника взрыва отличается от техники наводнения тем, что во втором случае происходит встреча субъекта с реальным источником страха при его непосредственном восприятии, а в первом случае встреча с источником страха является воображаемой и происходит в плане представления. Следует представить себе источник своего страха, воображать его как можно ярче до тех пор, пока страх не ослабнет (обычно бывает достаточно полутора часов), преувеличивая свои ощущения. Нужно ответить себе на вопросы: «Что самое худшее может произойти со мной? Что я собираюсь предпринять в этой ситуации?» Техника взрыва подходит и для преодоления страха собственной смерти или смерти близких: представлять себе собственную смерть или смерть другого человека, пока страх не исчезнет. Можно применять следующие виды имплозии:

8.1. *Образный взрыв*. Необходимо представить в самых ярких деталях устрашающую сцену и сопровождающие ее иррациональные мысли. Продолжать это до тех пор, пока страх естественным образом не ослабнет. Каждый раз, испытывая иррациональный страх, удерживать эмоцию страха до тех пор, пока не возникнет усталость от нее. Погружаться в свой страх в разное время в течение дня, представляя одну и ту же сцену с одними и теми же мыслями снова и снова.

8.2. *Вербальный взрыв*. Описать другому человеку или письменно в мельчайших деталях травмировавшее событие и связанный с ним опыт. Попытаться воссоздать все физические ощущения, связанные с тревогой, – учащенное сердцебиение, беспокойный живот, дезориентацию, затрудненное дыхание. Делать это многократно до тех пор, пока симптомы не исчезнут сами по себе [56, 57].

9. *Техника взаиморегуляции эмоций*. Ослабить страх можно, вызвав у себя другую эмоцию, например гнев и агрессию по отношению к источнику страха. Они противоположны страху и придают силу и уверенность. Был обнаружен антагонизм между

агрессивным поведением и состоянием тревоги в симпатическом отделе вегетативной нервной системы: тревога относительно быстро исчезает после формирования нового агрессивного отношения к источнику страха. Ослаблению страха способствуют символические агрессивные действия: нарисовать источник страха и произвести над ним разрушительные действия в рамках рисунка. Другим противостоящим страху состоянием является смех, поэтому полезно сделать источник страха смешным, комичным, доведенным до абсурда. Например, если субъект боится своего начальника, он может высмеять его – представить в смешном или нелепом виде: со спущенными штанами, сидящим на унитаза [58].

10. *Двигательная активность*. В ослаблении тревоги могут помочь физические упражнения, например подбрасывание мяча, прыжки на месте или бег трусцой, уборка дома или садовые работы [59, 60].

Итак, анализ литературы по проблеме эмоций страха и тревоги позволил выявить ряд способов и приемов их регуляции, которые дают возможность субъекту в той или иной степени:

- достичь свободы, независимости и ответственности при осуществлении выбора;
- достичь успешности своей деятельности;
- открыто выразить свои эмоциональные переживания и желания, а также конструктивно их осуществить;
- отразить действительность такой, какая она есть на самом деле, не преувеличивая степень ее опасности, освободиться от иллюзий несуществующих угроз;
- конструктивно преодолеть препятствия на пути к удовлетворению важных истинных потребностей;
- осознать свои потребности, эмоции, способности и др.;
- достичь направленности на других людей.

Осознание и принятие своего страха, понимание его причин, его преодоление через изменение способов поведения помогает развивать личностное здоровье, понимаемое, согласно гуманистическому подходу, как осознание внутреннего и внешнего мира и выбор истинных потребностей. Невозможность преодолеть свой страх может создать почву для возникновения таких компенсаций и защит, как стремление зависеть от других людей, стремление господствовать над ними, стремление избегать нового и неизвестного, трудностей и ответственности и т. п., т. е. для развития личностной патологии.

### Ссылки на источники

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 392 с.
2. Там же.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1995. – 272 с.
5. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Хухлаева О. В. Психологическое здоровье как системообразующий фактор психологической службы в образовании // 3-я Российская конференция по экологической психологии: тез. – М.: Психологический институт РАО, 2003. – С. 174–175.
8. Адлер А. Наука жить. – Киев: Port-Royal, 1997. – 288 с.
9. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
10. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2005. – 132 с.
11. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
12. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1993. – 67 с.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.

14. Кудрявцева Е. Н. Философско-методологические аспекты измерения прямых характеристик здоровья // Здоровье человека как предмет социально-философского познания. – М., 1989. – С. 71–84.
15. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте. – URL: <http://www.ippd.ru/resources/library?file=1144>.
16. Печеркина А. А. Профессиональное здоровье учителя в условиях инновационных преобразований: определение и структур // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 13–17.
17. Сокольская М. В. Личностное здоровье профессионала: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Хабаровск, 2012.
18. Залевский Г. В. Антропос – «человек, устремленный ввысь» (целостно-ценностная парадигма в контексте антропологической психологии) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 1 (18). – URL: <http://medpsy.ru>.
19. Зеличенко А. И. Психология духовности. – М.: Из-во Трансперсонального института, 1996. – 400 с.
20. Зотова О. Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: МГУ, 2011.
21. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
22. Решетина С. Ю., Смолян Г. Л. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) // Проблемы информационно-психологической безопасности: сб. ст. и материалов конф. / под ред. А. В. Брушлинского и В. Е. Лепского. – М.: Ин-т психол. РАН, 1996. – С. 18–30.
23. Адлер А. Указ. соч.
24. Брехман И. И. Указ. соч.
25. Маслоу А. Указ. соч.
26. Олпорт Г. Указ. соч.
27. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 217 с.
28. Роджерс К. Указ. соч.
29. Франкл В. Указ. соч.
30. Фромм Э. Указ. соч.
31. Хорни К. Указ. соч.
32. Брехман И. И. Указ. соч.
33. Маслоу А. Указ. соч.
34. Фромм Э. Указ. соч.
35. Адлер А. Указ. соч.
36. Маслоу А. Указ. соч.
37. Роджерс К. Указ. соч.
38. Франкл В. Указ. соч.
39. Фромм Э. Указ. соч.
40. Хорни К. Указ. соч.
41. Знаков В. В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 9–16.
42. Экман П. Психология лжи. – СПб.: Питер, 1999. – 272 с.
43. Беттельгейм Б. Просвещенное сердце. – URL: <http://www.koob.ru/bettelheim>.
44. Райх В. Посмотри на себя. – М.: Мир Гештальта, 1997. – 112 с.
45. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
46. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. 7– 52 с.
47. Фромм Э. Указ. соч.
48. Фрейд З. Введение в психоанализ. – СПб.: Алетейя, 1999. – 456 с.
49. Франкл В. Указ. соч.
50. Там же.
51. Перлз Ф. Указ. соч.
52. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с.
53. Изард К. Э. Указ. соч.
54. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. – СПб.: Питер, 2003. – 298 с.
55. Там же.
56. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2004. – 992 с.
57. Изард К. Э. Указ. соч.
58. МакМаллин Р. Указ. соч.
59. Изард К. Э. Указ. соч.
60. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Указ. соч.
61. Джеймс М., Джонгард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. – М.: Прогресс, Универс, 1993. – 336 с.



**Julia Milova,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Psychology and Personnel Management, Institute of Business Management and Law, Rostov-on-Don

[blacksea66@yandex.ru](mailto:blacksea66@yandex.ru)

### **Regulation of fear and anxiety in the context of person's health**

**Abstract.** The paper focuses on the role of regulation of fear and anxiety to achieve someone's health. The author offers the concept person's health and describes how to regulate fear and anxiety: weakening and rupture of symbiotic family ties, paradoxical intention, open expression of emotions and needs, flood techniques, explosion, mutual regulation of emotions, desensitization, self-observation, de-disasterization, motor activity.

**Key words:** health, person, fear, anxiety, regulation.

### **References**

1. Maslou, A. (2003). *Motivacija i lichnost'*, Piter, St. Petersburg, 392 p. (in Russian).
2. Ibid.
3. Rodzhers, K. (1994). *Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka*, Progress, Moscow, 478 p. (in Russian).
4. Fromm, Je. (1995). *Begstvo ot svobody*, Progress, Moscow, 272 p. (in Russian).
5. Brehman, I. I. (1990). *Valeologija – nauka o zdorov'e, Fizkul'tura i sport*, Moscow, 208 p. (in Russian).
6. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla*, Progress, Moscow, 368 p. (in Russian).
7. Huhlaeva, O. V. (2003). "Psihologicheskoe zdorov'e kak sistemoobrazujushhij faktor psihologicheskoy sluzhby v obrazovanii", 3-ja Rossijskaja konferencija po jekologicheskoy psihologii: tez., Psihologicheskij institut RAO, Moscow, pp. 174–175 (in Russian).
8. Adler, A. (1997). *Nauka zhit'*, Port-Royal, Kiev, 288 p. (in Russian).
9. Bratus', B. S. (1988). *Anomalii lichnosti, Mysl'*, Moscow, 301 p. (in Russian).
10. Demina, L. D. & Ral'nikova, I. A. (2005). *Psihologicheskoe zdorov'e i zashhitnye mehanizmy lichnosti*, Izd-vo Altajskogo un-ta, Barnaul, 132 p. (in Russian).
11. Dubrovina, I. V. (2009). "Psihicheskoe i psihologicheskoe zdorov'e v kontekste psihologicheskoy kul'tury lichnosti", *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija*, № 3, pp. 17–21 (in Russian).
12. Petrovskij, V. A. (1993). *Lichnost': fenomen sub#ektnosti*, Feniks, Rostov n/D., 67 p. (in Russian).
13. Horni, K. (1993). *Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni*, Progress-Univers, Moscow, 480 p. (in Russian).
14. Kudrjavceva, E. N. (1989). "Filosofsko-metodologicheskie aspekty izmerenija prjamyh harakteristik zdorov'ja", *Zdorov'e cheloveka kak predmet social'no-filosofskogo poznaniya*, Moscow, pp. 71–84 (in Russian).
15. Pahal'jan, V. Je. *Razvitie i psihologicheskoe zdorov'e lichnosti v doshkol'nom i shkol'nom vozraste*. Available at: <http://www.ippd.ru/resources/library?file=1144> (in Russian).
16. Pecherkina, A. A. (2011). "Professional'noe zdorov'e uchitelja v uslovijah innovacionnyh preobrazovanij: opredelenie i struktur", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, № 5, pp. 13–17 (in Russian).
17. Sokol'skaja, M. V. (2012). *Lichnostnoe zdorov'e professionala: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk*, Habarovsk (in Russian).
18. Zalevskij, G. V. (2013). "Antropos – 'chelovek, ustremlennyj vvys'" (celostno-cennostnaja paradigma v kontekste antropologicheskoy psihologii), *Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn.*, № 1 (18). Available at: <http://medpsy.ru> (in Russian).
19. Zelichenko, A. I. (1996). *Psihologija duhovnosti, Iz-vo Transpersonal'nogo insti-tuta*, Moscow, 400 p. (in Russian).
20. Zotova, O. Ju. (2011). *Social'no-psihologicheskaja bezopasnost' lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra psihol. n*, MGU, Moscow. (in Russian).
21. Olport, G. (2002). *Stanovlenie lichnosti, Smysl*, Moscow, 462 p. (in Russian).
22. Reshetina, S. Ju. & Smoljan, G. L. (1996). "Informacionno-psihologicheskaja bezopasnost' lichnosti (kontury problemy)", in Brushlinskiy, A. V. & Lepskiy, V. E. (eds.). *Problemy informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti: sb. st. i materialov konf., In-t psihol. RAN*, Moscow, pp. 18–30 (in Russian).
23. Adler, A. (1997). Op. cit.
24. Brehman, I. I. (1990). Op. cit.
25. Maslou, A. (2003). Op. cit.
26. Olport, G. (2002). Op. cit.
27. Perlz, F. (2001). *Geshtal't-podhod. Svidetel' terapii*, Izd-vo In-ta psihoterapii, Moscow, 217 p. (in Russian).
28. Rodzhers, K. (1994). Op. cit.
29. Frankl, V. (1990). Op. cit.
30. Fromm, Je. (1995). Op. cit.
31. Horni, K. (1993). Op. cit.
32. Brehman, I. I. (1990). Op. cit.

33. Maslou, A. (2003). Op. cit.
34. Fromm, Je. (1995). Op. cit.
35. Adler, A. (1997). Op. cit.
36. Maslou, A. (2003). Op. cit.
37. Rodzhers, K. (1994). Op. cit.
38. Frankl, V. (1990). Op. cit.
39. Fromm, Je. (1995). Op. cit.
40. Horni, K. (1993). Op. cit.
41. Znakov, V. V. (1993). "Неправда, lozh' i obman kak problemy psihologii ponimaniya", Voprosy psihologii, № 2, pp. 9–16 (in Russian).
42. Jekman, P. (1999). Psihologija Izhi, Piter, St. Petersburg, 272 p. (in Russian).
43. Bettel'gejm, B. Prosveshhennoe serdce. Available at: <http://www.koob.ru/bettelheim> (in Russian).
44. Rajh, V. (1997). Posmotri na sebja, Mir Geshtal'ta, Moscow, 112 p. (in Russian).
45. Izard, K. Je. (2003). Psihologija jemocij, Piter, St. Petersburg, 464 p. (in Russian).
46. Il'in, E. P. (2002). Jemocii i chuvstva, Piter, St. Petersburg, 52 p. (in Russian).
47. Fromm, Je. (1995). Op. cit.
48. Frejd, Z. (1999). Vvedenie v psihoanaliz, Aletejja, St. Petersburg, 456 p. (in Russian).
49. Frankl, V. (1990). Op. cit.
50. Ibid.
51. Perlz, F. (2001). Op. cit.
52. MakMallin, R. (2001). Praktikum po kognitivnoj terapii, Rech', St. Petersburg, 560 p. (in Russian).
53. Izard, K. Je. (2003). Op. cit.
54. Bek, A., Rash A., Sho, B. & Jemeri, G. (2003). Kognitivnaja terapija depressii, Piter, St. Petersburg, 298 p. (in Russian).
55. Ibid.
56. Malkina-Pyh, I. G. (2004). Psihosomatika. Spravochnik prakticheskogo psihologa, Jeksmo, Moscow, 992 p. (in Russian).
57. Izard, K. Je. (2003). Op. cit.
58. MakMallin, R. (2001). Op. cit.
59. Izard, K. Je. (2003). Op. cit.
60. Bek, A., Rash A., Sho, B. & Jemeri, G. (2003). Op. cit.
61. Dzhejms, M. & Dzhongvard, D. (1993). Rozhdennye vyigryvat'. Transakcionnyj analiz s geshtal'tuprazhnenijami, Progress, Univers, Moscow, 336 p. (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

Поступила в редакцию <i>Received</i>	05.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	07.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	07.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016  
 © Милова Ю. В., 2016

**Мирошникова Ольга Христьяевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону  
[rostovolga@yandex.ru](mailto:rostovolga@yandex.ru)



### Технология отбора лингвокультурного компонента иноязычной подготовки в системе естественнонаучного образования

**Аннотация.** В статье представлена технология отбора содержания иноязычной подготовки в системе многоуровневого университетского образования (естественные науки), позволяющая осуществлять отбор тематики учебного материала и учебных коммуникативных ситуаций в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, на курсах повышения квалификации преподавателей и научно-педагогических работников.

**Ключевые слова:** лингвокультурные компетенции, лингвокультурная подготовка, естественнонаучное образование, преемственность образовательных программ.

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

Согласно решению I Всероссийской конференции УМО по образованию в области лингвистики «Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе», проводившейся 26–27 июня 2014 г. на базе МГЛУ, отбор содержания иноязычного образования рассматривается в качестве одной из главных составляющих модернизации лингвистической подготовки в неязыковом вузе.

В настоящее время «основным требованием рабочих программ по иностранным языкам является формирование межкультурной компетенции у обучающихся» [1]. Разработка технологии отбора лингвокультурного компонента содержания многоуровневого иноязычного образования представляется актуальной по ряду причин:

1) целенаправленный отбор лингвокультурного компонента иноязычной подготовки, осуществляемый с учетом запросов работодателей и профессиональных интересов специалистов, позволяет разрабатывать программно-методическое обеспечение, отвечающее наиболее актуальным образовательным, научным и культурным потребностям академического сообщества (учебные программы, учебные пособия, многоуровневые учебно-методические комплексы и другие высокотехнологичные современные учебники [2]);

2) последовательный научно обоснованный отбор лингвокультурных материалов создает условия для реализации принципа преемственности учебных программ в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» на всех уровнях системы непрерывного образования;

3) дифференцированный отбор учебных материалов и коммуникативных ситуаций, отвечающий, с одной стороны, требованиям ФГОС ВО, а с другой стороны, международным критериям общеевропейской шкалы компетенций (Common European Framework of Reference), создает фундамент для эффективного профессионального общения специалистов с зарубежными коллегами – носителями иных языков и культур – в духе толерантности к социальным, этническим, конфессиональным и культурным различиям.

В условиях ограниченного количества часов, выделяемых на преподавание дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ) в неязыковом вузе, адекватный отбор учебных материалов позволяет преподавателю максимально эффективно использовать лингводидактический потенциал программно-методического обеспечения для достижения поставленных образовательных целей.

В философском отношении принципы лингвокультурной подготовки опираются на парадигмальный подход, истоки которого прослеживаются в позитивистской и постпозитивистской «философии языка» (Л. Витгенштейн, Т. Кун, И. Лакатос и др.) [3]. В методологическом отношении в основе технологии отбора лингвокультурного компонента иноязычной подготовки лежит принцип культуросообразности, заложенный Ф. А. Дистервергом. Культурные различия между народами, обусловленные различными культурно-историческими, социальными и экономическими причинами, находят естественное отражение в языке, что проявляется в процессе осуществления конкретных речевых актов, которые, при недостаточной лингвокультурной компетентности участников коммуникативного взаимодействия, могут закончиться «коммуникативным провалом» («коммуникативным сбоем», «коммуникативной неудачей», «коммуникативным конфликтом»), обусловленным как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.

Т. А. Танцура выделяет три фактора – средства преодоления коммуникативных неудач в процессе иноязычной подготовки, а именно:

- 1) адекватное содержание языкового курса, его структурирование и наполняемость, нацеленные на поддержание мотивации изучения иностранного языка, воспитание и развитие личности обучаемого;
- 2) профессиональные качества личности педагога, являющегося центральной фигурой в процессе обучения иностранному языку;
- 3) мотивация и познавательная активность обучаемого, «поскольку ни первый, ни второй компоненты не работают без активного вовлечения студента в процесс самообразования» [4].

Опишем технологию отбора лингвокультурного компонента иноязычной подготовки специалистов неязыкового (естественнонаучного) профиля, представив ее в виде алгоритма отбора учебного материала и ситуаций профессионально-ориентированного общения.

**Шаг 1 алгоритма.** В первую очередь выделим основные сферы институциональной социокоммуникативной деятельности, в которых лингвокультурные различия носителей разных языков и культур наиболее ярко выражены. Затем определим наиболее важные факторы, способствующие устранению коммуникативных барьеров в процессе межкультурного взаимодействия носителей разных языков (табл. 1).

Таблица 1

**Значимые факторы лингвокультурного взаимодействия  
в пространстве университетского дискурса**

№	Сферы институциональной социокоммуникативной деятельности	Формы институциональной деятельности	Значимые факторы лингвокультурного взаимодействия
1	Академическая и научная коммуникация	Совместные образовательные проекты, программы академической мобильности, преподавание дисциплин на ИЯ и др.	Нормы корпоративной, организационной и управленческой культуры. Культура и стили речи в ситуациях формального и неформального общения. Различия в специфике отечественного и иноязычного академи-

			ческого и научного дискурсов. Специфика коммуникативных стилей, вербальных и невербальных форм коммуникативного поведения и др.
		Научные конференции, симпозиумы, форумы и др.	Различия в специфике научного дискурса, этические нормы научного общения
		Представление результатов научных исследований. Публикационная деятельность	Различия в форме и структуре представления научной информации. Различия в структуре, грамматике, стиле изложения научных текстов
2	Профессиональная и деловая коммуникация	Международное сотрудничество вузов, бизнес-коммуникация, общение с зарубежными партнерами	Нормы делового этикета. Национальные особенности профессиональной и корпоративной культуры
		Инновационная и предпринимательская деятельность	Нормы делового этикета, корпоративной, организационной и управленческой культуры
		Трудоустройство, карьера, собеседование, резюме и др.	Различия профессиональных традиций, культуры и норм делового этикета, кодекса официального поведения и пр.
		Деловая устная, письменная и электронная коммуникация	Культура и нормы коммуникации в служебной сфере, этикет виртуального общения, правила компьютерно опосредованной коммуникации
3	Социокультурная деятельность	Международные социокультурные проекты, программы, фестивали и т. п.	Специфика языковой картины мира. Различия менталитетов, национальных, культурных, религиозных и духовных традиций и ценностей

**Шаг 2 алгоритма.** На данном этапе необходимо определить общую тематику учебных материалов для каждого уровня многоуровневого университетского образования. Отбор учебных тем осуществляется с учетом уровневых требований ФГОС ВО и критериев, предъявляемых к уровню иноязычной компетентности обучающихся согласно общеевропейской шкале компетенций (табл. 2).

Таблица 2

**Отбор лингвокультурного компонента иноязычной подготовки (английский язык, неязыковые отделения/факультеты)**

<b>Примерная тематика учебных материалов лингвокультурной направленности</b>		<b>Содержание лингвокультурного компонента иноязычной подготовки</b>
<b>Бакалавриат</b>		
Требования к результатам иноязычной подготовки: а) международный уровень: А2 – В1; б) требования ФГОС ВО: ОК-5, ОК-6		
1	Базовая лингвокультурная информация о стране изучаемого языка, знакомство с наиболее распространенными культурными концептами	Общая информация о национальных, языковых и культурных особенностях англоговорящих стран. Особенности национального менталитета и языковая картина мира в англоговорящих странах
2	Правила речевого этикета в социально-бытовой и академической сферах на ИЯ	Умение и навыки доброжелательного, адекватно выражаемого языковыми средствами толерантного общения в студенческой и преподавательской среде, в ситуациях

		бытового и образовательного взаимодействия. Культура речи. Речевые признаки и нормы формального и неформального общения в студенческой среде. Различные стили речевой коммуникации
3	Основные сведения о системах высшего образования в нашей стране и за рубежом. Образовательные программы и проекты	Ведущие университеты мира. Международные рейтинги университетов. Гранты, конкурсы, награды, медали. Образ жизни студентов в отечественных и зарубежных университетах. Университетские традиции. Программы академической мобильности. Международные образовательные проекты
4	Культура здоровьесбережения	Тенденции культуры здоровья студентов в англоговорящих странах: экологический образ жизни, здоровые привычки, здоровое питание. Спорт и фитнес. Профилактика болезней. Культура выражения эмоций. Охрана окружающей среды и др.
<b>Магистратура</b> Требования к результатам иноязычной подготовки: а) международный уровень: B1 – B2; б) требования ФГОС ВО: ОПК-1, ОПК-2		
1	Правила деловой коммуникации на ИЯ	Деловые качества специалистов. Умение работать в команде. Иноязычная коммуникация в актуальных коммуникативных ситуациях (трудоустройство, ведение деловых переговоров с зарубежными коллегами по профессиональной тематике и др.). Культура ведения деловых телефонных переговоров на ИЯ
2	Культура научного и профессионального общения на ИЯ	Культура научной речи. Умения и навыки критического анализа результатов научной деятельности и их адекватное выражение языковыми средствами. Культура дистанционного образовательного общения (личное общение с преподавателем, тьютором, смешанное обучение и др.). Культура ведения коммуникации в морально-ценностных ситуациях
3	Основы корпоративной университетской культуры	Понятие о корпоративной культуре вуза, информационном обмене внутри организаций и между ними. Представление о международном сотрудничестве университетов, междууниверситетских образовательных проектах (образовательные проекты ЕС и др.). Имидж вуза, понятие о PR-деятельности вуза. Выпускник университета как представитель элитарной лингвокультуры
4	Базовые навыки академического письма на ИЯ. Правила и этикет электронной коммуникации на ИЯ	Правила составления библиографических списков. Знакомство с правилами аннотирования научных текстов. Требования к структуре и тексту (язык и стиль) электронных презентаций по научной и профессиональной тематике. Умение вести деловую переписку на ИЯ по электронной почте, грамотно формулировать записи в блогах и пр. Культура общения на профессиональных и научных форумах, в социальных сетях и т. д.
5	Понятие о системе академических/ученых степеней в западных университетах	Степень бакалавра: Bachelor of Science, B.Sc./B.S. (естественные науки) Bachelor of Arts, A.B./B.A. (гуманитарные науки) Bachelor of Fine Arts, B.F.A. (искусство) Bachelor of Business Administration, B.B.A. (управление) Степень магистра: Master of Science (M.S.), Master of Arts (M.A.), Master of Fine Arts (M.F.A.)
<b>Подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура)</b> Требования к результатам иноязычной подготовки: а) международный уровень: B1/B2 – B2		

б) требования ФГОС ВО: УК-3, УК-4		
1	Лексические и стилистические особенности иноязычного научного дискурса	Понятие о специфике научного дискурса. Овладение правилами лексически, стилистически и риторически грамотной научной речи на ИЯ. Особенности устных коммуникативных жанров (реплика, доклад, дискуссия и др.)
2	Нормы и этика письменной научной коммуникации на ИЯ. Навыки академического письма	Готовность к коммуникации в письменной форме на ИЯ (представление результатов научных исследований в различных формах). Правила оформления научных статей на ИЯ. Наиболее употребительные клише, речевые формулы. Этические нормы публикационной научной деятельности. Правила реферирования научных статей, оформление тезисов конференций, научных докладов, выступлений и др.
3	Титулы и должности профессорско-преподавательского состава зарубежных университетов. Западные эквиваленты российских научных званий и степеней, должностей научных сотрудников	Различные модели академических титулов в англоговорящих странах: PhD, Profesor, Full Professor, Senior Lecturer, Lecturer, Assistant Professor, Associate Professor и т. д.). Должности научных сотрудников: Director Deputy Director Project Leader, Leading Scientist Senior Scientist Researcher и др.
4	Порядок и специфика защиты диссертаций в зарубежных университетах	Базовая лексика и правила представления диссертационных исследований (Thesis) в англоговорящих странах
<b>Система повышения квалификации научно-педагогических кадров</b> Требования к результатам иноязычной подготовки: международный уровень: B2 – C1		
1	Навыки академического письма: особенности подготовки научных публикаций в изданиях, индексируемых в международных БД	Иностранный язык как инструмент профессионального и социального развития. Овладение навыками создания, редактирования и реферирования научных статей на ИЯ с учетом международных требований к структуре, стилю, лексике, грамматике, оформлению, используемой терминологии и т. д.
2	Система международных рейтингов университетов. Компетенции преподавателей университета в зарубежных странах	Ведущие системы международных рейтингов университетов (ARWU, THE, QS, Web, PRSP и др.). Требования к компетенциям преподавателей университета в англоговорящих странах. Сопоставление должностей и процедур карьерного роста профессорско-преподавательских кадров университетов мира и др.
3	Международные аналитические и цитатные базы данных. Ведущие научные журналы мира (по профилю специальности), издательская и редакторская политика зарубежных стран	Понятия об индексах цитирования, авторитетных международных реферативных и библиографических базах данных (Web of Science, Scopus Agris GeoRef Chemical Abstracts Service и др.) Издательство Elsevier
4	Этика в сфере международного менеджмента и инновационного предпринимательства	Менеджмент образования в открытом глобальном обществе. Этика деловой коммуникации. Толерантность оценочных высказываний. Знакомство с терминосистемой инновационной деятельности и международного предпринимательства
5	Национальные особенности и международные нормы культуры научного и научно-педагогического общения	Умение вести профессиональное общение в междисциплинарных областях. Образовательные стандарты педагога в различных странах. Способность и готовность к педагогическому диалогу на ИЯ
6	Инновации в области теории и практики университетского образования в англоговорящих странах	Инновационные образовательные технологии, применяемые в зарубежных вузах. Инновационные образовательные программы. Научный лексикон инновационной образовательной деятельности

**Шаг 3 алгоритма.** И наконец, на третьем этапе осуществляется уровневый отбор лингвокультурного компонента иноязычной подготовки для конкретного профиля специальности (согласно ФГОС ВО). Преподаватель опирается на аутентичные материалы, непосредственно связанные с профилем подготовки специалиста (иноязычные научные и научно-популярные журналы по профилю конкретных специальностей, статьи, монографии, книги, виртуальные учебные материалы: массовые открытые онлайн-лекции, материалы научных блогов, сайтов зарубежных университетов). Необходимо также учитывать личностные потребности обучаемых и запросы рынка труда (работодателей), выявленные экспериментальным путем (анкетирование, беседы, опросы).

В табл. 3 представлены результаты уровневого отбора лингвокультурного компонента иноязычной подготовки по направлению 06.00.00 «Биологические науки».

Таблица 3

**Отбор лингвокультурного компонента иноязычной подготовки (английский язык) по направлению 06.00.000 Биологические науки**

<b>Тематика лингвокультурной подготовки</b>		<b>Содержание лингвокультурной подготовки</b>
<b>Бакалавриат: 06.03.01 Биология. 06.03.02 Почвоведение</b>		
1	Английский язык как язык международного общения. Специфика лингвокультуры англоговорящих стран. Особенности национального менталитета. Языковая картина мира	Language and culture in English speaking countries. Civilisation of the English-speaking countries. Effective Cross-Culture Communication. How culture controls communication. The Global English Communication Trends. How languages influence the perception of reality
2	Правила речевого этикета в ситуациях социально-бытового и академического общения. Формальное и неформальное общение в университетской среде. Стили речевой коммуникации	Communication in an academic context. Student communication. Formal and informal types of communication at the University. Cultural issues within the University that are impeding effective communication between students and teachers. Intercultural communication in student environment
3	Университетское образование в нашей стране и за рубежом. Высшее образование в сфере биологических наук. Университетские традиции. Образовательные программы. Академическая мобильность. Международные образовательные проекты. Образ жизни студентов	Higher education system in the UK. Higher education system in the USA. Top-Universities for Biological Sciences (Harvard University, University of Cambridge, University of Oxford, MIT, Stanford University, etc.). Best Biological Science Programs. Online and distance learning opportunities. Research opportunities for undergraduates. Summer Research in Biology. Research areas for biology graduates. Academic and University traditions. What is student life like?
4	Культура здоровьесбережения в университетах англоговорящих стран. Здоровые привычки. Экологический образ жизни	Social determinants of health among young people. Health care in academic environment. Healthy habits: physical activity, fitness and health of University students. Ecological living
<b>Магистратура: 06.04.01 Биология</b>		
1	Правила деловой коммуникации в ситуациях актуального институционального общения (трудоустройство, ведение деловых переговоров по профессиональной тематике и др.)	The rules and ethics of business communication (in the professional sphere). Actual Careers in the Biological Sciences. Careers in Biology. Job profiles for biologists. How to write a resume. Professional Portfolio of a biologist
2	Культура профессионального общения на ИЯ. Культура дистанционного общения в сфере образования. Этика профессионального общения: морально-ценностные ситуации	Culture and ethics of professional communication. Culture of virtual communication in education sphere. Moral and values in professional communication



3	Основы корпоративной университетской культуры. Международное сотрудничество университетов. Выпускник университета как представитель элитарной образовательной культуры	The Corporative University Culture. The University International Cooperation. The University graduate as a model of exclusive educational culture
4	Правила и этикет электронной коммуникации, культура общения в социальных сетях, профессиональных и научных форумах. Базовые навыки академического письма на ИЯ. Требования к электронным презентациям	Scientific Reviews in Biological sciences. Academic writing skills. Guidelines for writing a scientific essay. Digital presentations (Power Point Presentations) in English. Digital portfolio of biology scholar. Communication in scientific forums, professional and social networks
5	Понятие о системе академических/ученых степеней в западных университетах	Bachelor of Science, B.Sc./B.S. (естественные науки). Master of Science (M.S.)
<b>Уровень подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура) 06.06.01 Биологические науки</b>		
1	Лексические и стилистические особенности англоязычного научного дискурса. Нормы речевого поведения в устных коммуникативных жанрах (реплика, доклад, дискуссия и др.)	The complexities of scientific jargon in contemporary Biology. Branches of biological sciences and their specificity (Genetics, Molecular Biology, Microbiology, Taxonomy, Evolutionary Biology, Ethology, etc.)
2	Нормы и этика письменной научной коммуникации на ИЯ. Представление результатов научных исследований	Standards and ethics in academic writing. How to explain science projects. Methods for presentation of research results
3	Общенаучные навыки академического письма: правила реферирования научных статей, составления тезисов конференций, научных докладов, выступлений и др.	The common rules of writing for scholarly journals: conference proceedings and journal issues. Writing a Scientific Research Paper
4	Должности профессорско-преподавательского состава зарубежных университетов. Англоязычные названия научных званий, степеней, должностей научных сотрудников	The basic academic titles of the university teachers, correspondence between Russian and foreign ranks of the university faculty. Models of university staff's ranks. The mechanisms of the career promotion of university staff in different countries
5	Сфера исследований в области биологических наук и культура научного общения. Специфика защиты диссертаций в университетах англоговорящих стран. Карьера биолога за рубежом	Research fields in biology and the culture of scholarly scientific communication. Advanced training and career development in Biology
<b>Система повышения квалификации научно-педагогических кадров</b>		
1	Правила академического письма: лексико-грамматические, стилевые и терминологические особенности подготовки научных публикаций в изданиях, индексируемых в международных БД	The rules of academic writing: vocabulary, grammar and stylistic norms for writing scientific articles for international databases. The guidelines for entry into academic publishing. Language and punctuation. How professional-level writing is formatted. Choosing a journal. The peer-review process
2	Международные рейтинги университетов. Компетенции преподавателей университета в англоговорящих странах	The world University rankings. The competencies of university teachers in English-speaking countries
3	Международные аналитические и цитатные базы данных. Ведущие	International analytical and citation science databases. The world journals of current Biology

	научные журналы мира (биологический профиль)	
4	Менеджмент образования в открытом глобальном обществе. Этика деловой коммуникации. Терминсфера инновационного предпринимательства	The Global English Business Communication. Ethics of Business communication. The common terms in the sphere of innovation and entrepreneurship
5	Особенности культуры научно-педагогического общения в англоговорящих странах	Actual trends of scientific and pedagogical communication in English-speaking countries
6	Инновации в области теории и практики университетского образования в англоговорящих странах	Innovation in the theory and practice of University education in English-speaking countries

Разработанная технология отбора лингвокультурного компонента иноязычной подготовки универсальна и может использоваться в процессе создания многоуровневого программно-методического обеспечения для конкретных специальностей в неязыковом вузе, а также для проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Мониторинг образовательных достижений может осуществляться как в форме балльно-рейтинговой оценки, так и посредством тестирования, накопительной оценки, применения Европейского языкового портфеля [5, 6] и др.

Помимо задачи формирования языковых компетенций целью разработанной технологии является расширение кругозора и общей эрудиции выпускников университета, формирование общекультурных компетенций обучающихся, воспитание толерантности к традициям, идеалам и духовным ценностям других народов. Сопоставление норм корпоративной и предпринимательской культуры в разных странах позволяет также формировать основы инновационного потенциала личности.

### Ссылки на источники

1. Агасиева И. Р. Формирование межкультурной компетенции в процессе формирования способности к межкультурной коммуникации при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S15. – С. 1–5. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75210.htm>.
2. Новосёлова П. Н. Формирование межкультурной и коммуникативной компетенций у студентов технических вузов в условиях многоуровневого подхода к обучению английскому языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 2 (февраль). – С. 91–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13043.htm>.
3. Бермус А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 2. – URL: <http://ill21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2081>.
4. Танцур Т. А. Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности посредством преодоления коммуникативных неудач // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19175>.
5. Мирошникова О. Х. Компетентностный подход и проблематика внедрения технологии языкового портфеля в системе Российского высшего образования // Образование и саморазвитие. – Казань, 2008. – № 1(7). – С. 82–86.
6. Мирошникова О. Х. Проблема языковых стандартов в высшем образовании: Европейский Языковой Портфель в Российском вузе // Высшее образование сегодня. – М., 2008. – № 4. – С. 14–18.

**Olga Miroshnikova,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associated Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don  
[rostovolga@yandex.ru](mailto:rostovolga@yandex.ru)

**Linguistic and cultural component selecting technology for foreign language studies in natural sciences departments**

**Abstract.** The paper deals with the linguistic and cultural component selecting technology for foreign language studies in Natural Sciences. It is aimed at t selection of educational materials and educational communicative

situations for teaching English for special purposes for bachelor degree courses, master courses and post-graduate training programmers.

**Key words:** linguistic and cultural competence, linguistic and cultural language training course, Natural Science Education, continuation of educational programs.

**References**

1. Agasieva, I. R. (2015). "Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii v processe formirovanija sposobnosti k mezhkul'turnoj kommunikacii pri obuchenii anglijskomu jazyku v nejazykovom vuze", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № S15, pp. 1–5. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/75210.htm> (in Russian).
2. Novosjolova, P. N. (2013). "Formirovanie mezhkul'turnoj i kommunikativnoj kompetencij u studentov tehniceskix vuzov v uslovijah mnogourovneвого podhoda k obucheniju anglijskomu jazyku", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 2 (fevral'), pp. 91–95. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13043.htm> (in Russian).
3. Bermus, A. G. (2013). "Ontologicheskij povорот v naukah ob obrazovanii", *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, vyp. 2. Available at: <http://ill21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2081> (in Russian).
4. Tancura, T. A. (2015). "Osobennosti formirovanija inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti posredstvom preodolenija kommunikativnyh neudach", *Sovremennye problemy nauki i obrazovanja*, № 1–1 (in Russian).
5. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19175> (in Russian).
6. Miroshnikova, O. H. (2008). "Kompetentnostnyj podhod i problematika vnedrenija tehnologii jazykovogo portfelja v sisteme Rossijskogo vysshego obrazovanja", *Obrazovanie i samorazvitie, Kazan'*, № 1(7), pp. 82–86 (in Russian).
7. Miroshnikova, O. H. (2008). "Problema jazykovyh standartov v vysshem obrazovanii: Evropejskij Jazykovoj Portfel' v Rossijskom vuze", *Vysshee obrazovanie segodnja*, № 4, Moscow, pp. 14–18 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	10.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	12.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	12.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016  
 © Мирошникова О. Х., 2016

**Сайбель Наталья Юрьевна,**

кандидат экономических наук, доцент кафедры теоретической экономики  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар  
[Saybel-Natali@yandex.ru](mailto:Saybel-Natali@yandex.ru)



**Сайбель Яна Владимировна,**

преподаватель кафедры теоретической экономики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар  
[YanaSaybel@mail.ru](mailto:YanaSaybel@mail.ru)

### **Развитие интернет-торговли в России: преимущества и недостатки**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности развития интернет-торговли в России, раскрыты преимущества и недостатки интернет-торговли, проанализировано состояние интернет-торговли на современном этапе, выявлены причины, препятствующие развитию интернет-торговли в России, определены основные направления развития интернет-торговли.

**Ключевые слова:** интернет-торговля, инфраструктура, Интернет, интернет-ритейлеры, интернет-покупатели.

**Раздел:** (04) экономика.

Перспективы развития интернет-торговли в России огромны. Прежде всего, это объясняется громадной территорией страны, наличием множества мелких и отдаленных населенных пунктов, большой аудиторией Интернета. Однако в России процесс развития интернет-торговли проходит со значительным отставанием от развитых стран. Ее доля в обороте розничной торговли не превышает 4%, что существенно меньше, чем в развитых странах [1]. Но, несмотря на трудности и проблемы, все большее число компаний осознает преимущества и новые возможности ведения бизнеса в сети Интернет, так же как и потребители все чаще и чаще совершают покупки онлайн.

Рассмотрим основные преимущества развития интернет-торговли.

Так, предпринимательская деятельность в Интернете позволяет фирмам снижать уровень складских запасов и операционные издержки, упрощает поиск новых контрагентов, позволяет выйти на межрегиональные и международные рынки. Являясь перспективным направлением развития отечественной экономики, интернет-торговля повышает степень интеграции России в мировые информационные и экономические процессы.

Преимущества интернет-торговли приводят к снижению цен на реализуемые товары и услуги, что в конечном счете ведет к дальнейшему увеличению ее объемов. Использование современных высокоскоростных систем передачи данных позволяет совершать коммерческие сделки на принципиально другом уровне. К примеру, существенно упрощается процесс обмена документами: вместо печатных прайс-листов, заказов на покупку, накладных контрагенту направляются электронные стандартизированные сообщения. Подобное происходит и в сфере перевода денежных средств: появляется возможность создания эффективного механизма взаимодействия между финансовыми учреждениями и контрагентами.

Развитие интернет-торговли увеличивает возможности малых и средних предприятий в части конкуренции с крупным бизнесом, позволяет завоевать более широкий рынок потребителей.

Глобальный экономический кризис 2008–2009 гг. подстегнул развитие малого бизнеса в Интернете. Увеличилось число бизнесменов-одиночек, а также небольших бизнес-проектов, в которых участвуют 2–3 человека. Рост в данном сегменте, несмотря на общее снижение деловой активности, можно объяснить тем, что в условиях снижения деловой активности и сокращения штата часть молодых специалистов решили заняться собственным малым бизнесом. Кроме того, начало коммерческой деятельности в Интернете требует гораздо меньше средств в сравнении с традиционным бизнесом. Данное преимущество делает электронную торговлю привлекательной и для крупного, состоявшегося бизнеса, и для мелкого бизнеса, который на начальных стадиях развития не может позволить тратить средства на аренду, дополнительный персонал и пр.

В период глобального экономического кризиса 2008–2009 гг. многие крупные компании были вынуждены сокращать издержки, урезать бюджет, увольнять сотрудников. Размещение дорогостоящей наружной рекламы и рекламных роликов в медиапространстве стало многим компаниям не по карману, что привело к росту роли Интернета по причине огромного потенциала сети с точки зрения возможностей по продвижению товаров и услуг.

Как известно, в настоящее время в государственном секторе России создана инфраструктура для проведения электронных торгов. Однако наряду с шагами, способствующими развитию интернет-торговли, в последние годы участились случаи принятия решений, его ограничивающих. В частности, в 2014 г. ужесточились требования Федеральной таможенной службы России в отношении посылок зарубежных интернет-ритейлеров, что привело к отказу крупнейших логистических операторов DHL и eDEx доставлять их продукцию в Россию [2].

Однако не только очевидными преимуществами, присущими интернет-торговле, объясняется ее рост и развитие даже в период экономического кризиса. Нужно понимать, что сеть Интернет все больше и больше проникает в повседневную жизнь граждан, доступ к сети на высоких скоростях становится более доступным не только в крупных городах, но и в российской глубинке. Таким образом, доля населения, имеющего доступ к Интернету, возрастает, что приводит к росту объема интернет-торговли.

Очень часто потребители сталкиваются с немаловажной особенностью, которая присуща онлайн-бизнесу: в сравнении с традиционными магазинами интернет-магазины продают товары и услуги по более низким ценам.

Неоспоримым преимуществом интернет-торговли является также и то, что преодолеваются традиционные барьеры, которые заключаются в территориальной удаленности и недостатке информации относительно возможностей рынка. Процесс сбора и анализа информации существенно упрощается, компаниям уже не требуется поддерживать излишний персонал, появляется возможность снизить капиталовложения в развитие специалистов.

Использование интернет-торговли позволяет оптимизировать затраты на логистику, так как дает она возможность приближения места хранения и места производства товара. Кроме того, интернет-торговля позволяет снизить затраты на персонал, так как многие элементы бизнес-процессов могут быть реализованы специалистами удаленно (к примеру, разработка программного обеспечения или создание сайта могут быть осуществлены программистами, находящимися в другой стране). Данное преимущество имеет особую актуальность, так как заработная плата одного и того же IT-специалиста в разных регионах страны отличается в разы. Удаленная работа по сети удобна и нанимателю, и работнику: работодатель существенно экономит на

фонде заработной платы, а у исполнителя появляется доступ к большому числу проектов, так как пространственные границы стираются, что увеличивает возможность выбора и, соответственно, позволяет увеличить заработок.

Особо следует отметить возможности интернет-торговли для малых инновационных предприятий. Во-первых, сеть Интернет позволяет стартапам более широко заявить о себе и увеличивает вероятность найти инвестора. Во-вторых, как уже было сказано выше, интернет-торговля позволяет снизить ряд издержек, что особо актуально для небольших молодых компаний.

По сравнению с крупными компаниями, малые инновационные предприятия, эффективно использующие возможности Интернета и интернет-торговли, демонстрирующие склонность к инновациям, более оперативно реагируют на изменения рынка, а также используют в своей деятельности новые модели бизнеса. Все это позволяет оперативно создавать и использовать конкурентные преимущества.

Известно, что именно на долю малого бизнеса приходится большая часть инновационных идей, так как малые предприятия более мобильны и восприимчивы к новшествам. Потребляя от 2 до 5% общего объема финансирования в научно-технической сфере, малые инновационные предприятия создают до 50% крупных нововведений и являются лицензиарами почти 50% инноваций на мировом рынке. Около 60% электронных сделок совершается именно малыми и средними предприятиями [3].

Для малых инновационных предприятий одним из наиболее важных преимуществ интернет-торговли является то, что в сети существуют широкие возможности для позиционирования инновационного продукта. Расширяются границы используемых маркетинговых технологий, появляются новые возможности ценообразования и анализа предпочтения потребителей, существенно упрощается выход на новые рынки и завоевание потенциальной аудитории. У компаний возникает возможность избежать затрат, которые связаны с анализом рынка, потребительских предпочтений, действий конкурентов и пр. Становится проще отслеживать в реальном времени изменения цен, взаимодействовать с деловыми партнерами, находить потребителей вне традиционных сетей продаж. Предприятия могут расширить объем и спектр оказываемых услуг, а также сделать доступной в реальном времени информацию о товарах, их наличии, а также условиях и сроках поставки. Таким образом, фирма становится более клиентоориентированной и имеет существенные возможности улучшить качество оказания услуг, в том числе за счет индивидуальных консультаций и ускорения обслуживания.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что развитие интернет-торговли положительно влияет на экономическую сферу жизни общества: компании получают конкурентные преимущества, уровень удовлетворенности потребителей растет, увеличивается налогооблагаемая база, что ведет к росту доходов государства. Интернет-торговля имеет множество преимуществ: широкий ассортимент, круглосуточный режим работы, огромная потенциальная аудитория, экономия времени и комфортность покупки, совершаемой не выходя из дома, отсутствие потребности в дорогостоящих торговых площадях, ограниченный штат работников, экономия издержек обращения, что дает возможность поддерживать конкурентные цены [4].

Однако наряду с достоинствами всегда существуют недостатки. Интернет-торговля может оказывать негативное воздействие и на производителей, и на потребителей, и на государство.

К обстоятельствам, которыми ограничено расширение сферы применения интернет-торговли, можно отнести:

- 1) отсутствие нормативно-правовых актов, регулирующих данную сферу. Принятые на данный момент институциональные нормы не определяют правила поведения участников интернет-торговли и механизм осуществления электронного документооборота;

2) неравномерную развитость инфраструктуры, необходимой для совершения сделок в электронной форме [5]. Очевидно, что существуют значительные различия как между странами в плане доступа к Интернету, так и между регионами внутри стран. В Российской Федерации основной объем электронных сделок происходит в Москве и Санкт-Петербурге;

3) проблему идентификации участников интернет-торговли и подлинности электронных документов. С помощью электронных средств подлинность и идентификация устанавливаются лишь с определенной степенью надежности. Однако данная проблема становится менее актуальной в связи с развитием электронно-цифровой подписи.

Заключение и исполнение сделок через сеть Интернет имеет свою специфику, как с технической точки зрения, так и с правовой. Существует определенное недоверие между контрагентами, так как между сторонами не возникает физического контакта.

В настоящий момент законодательная база, регулирующая данную сферу, далеко не совершенна. Положительный момент, связанный с тем, что развитие интернет-торговли приводит к росту налогооблагаемой базы, имеет и обратную сторону. Компании – субъекты интернет-торговли имеют возможность уклонения от уплаты налогов в бюджет государства, так как отследить контрольно-надзорным органам деятельность каждого интернет-магазина невозможно.

К недостаткам интернет-торговли можно отнести то, что Интернет является привлекательной средой для мошенничества. Возникает необходимость обеспечения достаточного уровня безопасности при совершении сделок в электронной форме, а конкурентоспособность коммерческих предприятий, не имеющих представительства в электронном пространстве, снижается.

Приобретение товаров через Интернет может быть осложнено некачественным обслуживанием, которое может выражаться в срыве сроков доставки, грубости курьера и других неприятных моментах; невозможностью оценить качество товара и вероятностью получить продукцию, не подходящую по цвету, размеру, консистенции.

Еще одним ограничением интернет-торговли является то, что она не подходит для торговли скоропортящимися товарами, такими как продукты питания. Такие товары люди предпочитают покупать обычным способом, минуя интернет-торговлю. Следовательно, интернет-торговля не подходит для подобных секторов экономики.

Таким образом, можно сделать вывод, что преимуществ у интернет-торговли больше, чем недостатков. Следовательно, существуют объективные возможности для того, чтобы интернет-торговля в России продолжила свое стремительное развитие. Поведение потребителей и поставщиков вполне этому способствует.

Следует отметить, что рынок интернет-торговли России является одним из самых быстро растущих рынков в мире. По данным Ассоциации компаний интернет-торговли, объем интернет-продаж в целом в России в 2015 г. составил 760 млрд руб. Но это самый медленный рост за последние пять лет: еще в 2014 г. рост с поправкой на инфляцию составлял около 8% [6].

В настоящее время самый явный тренд в интернет-торговле – рост трансграничной торговли. Ее темпы роста в два раза опережают внутрироссийский оборот интернет-торговли. Так, объем трансграничной торговли за 2015 г. вырос до 219,2 млрд руб., при этом количество посылок, доставленных из иностранных интернет-магазинов, увеличилось почти вдвое – 135 млн штук (по сравнению с 77 млн штук в 2014 г.). Это привело к изменению структуры рынка интернет-торговли в России. Данная ситуация сложилась из-за пробелов в российском законодательстве, согласно которому иностранные интернет-магазины, не обязанные соблюдать законы РФ, имеют значительные конкурентные преимущества перед отечественным онлайн-ритейлом.

Россияне предпочитают зарубежные интернет-магазины по следующим соображениям: найти более дешевый товар; купить настоящие фирменные вещи; высокое качество товаров; получить доступ к самому широкому ассортименту товаров, которых не найти в России.

Росту трансграничной торговли способствует развитие сервисов и новых технологий продаж, снижение стоимости доставки, бесплатный обмен товаров, возврат денег. По результатам исследования основными драйверами роста покупок за рубежом оказались бесплатная доставка и безопасный способ оплаты, причем для россиян эти факторы оказались более важными.

Вместе с тем закупки за рубежом неизбежно связаны с риском. В качестве ключевых факторов, препятствующих росту покупок в зарубежных интернет-магазинах, следует выделить стоимость доставки и неуверенность в безопасности покупок. Среди основных опасений – страх получить «кота в мешке», не получить заказанный товар и высокая стоимость доставки. Сохраняются пока и языковые барьеры, россияне не чувствуют себя комфортно, совершая покупки на веб-сайтах не на своем родном языке.

Основные направления развития услуг в онлайн-торговле – введение дополнительных гарантий, развитие программы защиты покупателей на более длительные сроки и предложение бесплатного возврата товара. Такие меры способствуют также росту оборотов торговли российских игроков за рубежом, особенно в сфере цифровых товаров.

К основным результатам развития интернет-торговли в России в 2015 г. можно отнести увеличение количества онлайн-покупателей, снижение заказов в российских интернет-магазинах, рост конверсии в большинстве сегментов, отставание среднего чека от роста курса валют, рост рублевого объема рынка интернет-торговли, вызванный инфляционным ростом среднего чека.

Среди перспектив развития интернет-торговли в России можно выделить ужесточение законов в отношении трансграничной торговли, стремительный рост мобильного шопинга, постепенное падение спроса на электронику, уменьшение люксового сегмента при повышении спроса на одежду и аксессуары, спорттовары, подарки, бакалея становятся наиболее перспективными сегментами.

Следует отметить, что в настоящее время разработан проект развития интернет-торговли в России. Так, порог беспошлинной торговли в Сети может быть снижен до 22 евро по аналогии с Европой. Это позволит увеличить сборы в бюджет на 60 млрд руб. в год. При этом нужно помнить, что изменения могут привести к тому, что посылки в Россию пойдут через другие страны ЕврАзЭС, где порог беспошлинной торговли менять пока не собираются, например через Казахстан и Армению. Отечественный бюджет, таким образом, не получит прибыль, да и само путешествие посылки станет длиннее.

Среди других идей – обязательная регистрация посылок из зарубежных интернет-магазинов весом менее двух килограммов. Но для этого придется получить решение Международного почтового союза. Так поступила, например, Германия: сейчас практически все посылки, которые приходят в страну, проходят тщательную регистрацию, что делает их стоимость прозрачной для таможни. Кроме того, заказчики товаров точно знают, где находится их покупка.

Еще одно предложение – введение налога на добавленную стоимость (НДС) для всех интернет-магазинов, которые поставляют посылки в Россию. Сейчас ряд крупных магазинов платят налоги по месту регистрации в других странах, но товары продают в России, и НДС надо брать именно здесь. В этом случае также заметно вырастут доходы бюджета, ведь общая сумма, которую россияне тратят на покупки за рубежом в Сети, уже приближается к 800 млрд руб. в год.



На наш взгляд, дальнейшее развитие интернет-торговли в России должно произойти за счет улучшения условий обслуживания и информационной поддержки покупателей, сокращения времени доставки товара, увеличения продажи электронных товаров, выпуска мобильных версий.

### Ссылки на источники

1. Рынок e-commerce: итоги 2015. – URL: <http://www.akit.ru/wp-content/2016/Акит-Итоги-2015-v11>.
2. Электронная торговля в России: итоги 2015 год. – URL: <http://www.datainsight.ru>.
3. Тренды и цифры: российский e-commerce в середине 2016 года. – URL: <http://www.datainsight.ru>.
4. Валигурский С. Д. Организационно-экономические основы формирования и развития интернет-торговли: автореф. ... канд. экон. наук. – М., 2012. – 24 с.
5. Семейкина М. С., Бочкова Е. В. Интернет-торговля в России: современное состояние и основные проблемы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S9. – С. 19–24. – URL: <http://ekoncept.ru/2016/76113.htm>.
6. Сайбель Н. Ю., Сайбель Я. В. Электронная коммерция в системе современного бизнеса // Актуальные проблемы экономической теории и практики: сборник научных трудов / под ред. В.А. Сидорова. Вып. 20. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2016. – С. 78–87.

### **Natalia Saybel,**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of Theoretical Economics, Kuban State University, Krasnodar

[Saybel-Natali@yandex.ru](mailto:Saybel-Natali@yandex.ru)

### **Yana Saybel,**

Lecturer at the chair of Theoretical Economics, Kuban State University, Krasnodar

[YanaSaybel@mail.ru](mailto:YanaSaybel@mail.ru)

### **E-commerce development in Russia: advantages and disadvantages**

**Abstract.** The paper describes the peculiarities of e-commerce development in Russia, reveals the advantages and disadvantages of e-commerce, analyzes e-commerce at the present stage, identifies the causes hindering the development of e-commerce in Russia and defines the main directions of e-commerce development.

**Key words:** e-commerce, infrastructure, Internet, online retailers, online shoppers.

### **References**

1. Rynok e-commerce: itogi 2015. Available at: <http://www.akit.ru/wp-content/2016/Акит-Итоги-2015-v11>.
2. Jelektronnaja trgovlja v Rossii: itogi 2015 god. Available at: <http://www.datainsight.ru> (in Russian).
3. Trendy i cifry: rossijskij ecommerce v seredine 2016 goda. Available at: <http://www.datainsight.ru> (in Russian).
4. Valigurskij, S. D. (2012). Organizacionno-jekonomicheskie osnovy formirovanija i razvitija internet-torgovli: avtoref. ... kand. jekon. nauk, Moscow, 24 p. (in Russian).
5. Semejkina, M. S. & Bochkova, E. V. (2016). "Internet-torgovlja v Rossii: sovremennoe sostojanie i osnovnye problemy", Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept", № S9, pp. 19–24. Available at: <http://ekoncept.ru/2016/76113.htm> (in Russian).
6. Sajbel', N. Ju. & Sajbel', Ja. V. (2016). "Jelektronnaja komercija v sisteme sovremennogo biznesa", in Sidorov, V. A. (ed.) Aktual'nye problemy jekonomicheskoi teorii i praktiki: sbornik nauchnyh trudov, vyp. 20, Kubanskij gosudarstvennyj universitet, Krasnodar, pp. 78–87 (in Russian).

### **Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	15.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	16.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	16.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Сайбель Н. Ю., Сайбель Я. В., 2016

**Горбань Дмитрий Владимирович,**

кандидат юридических наук, командир взвода юридического факультета  
ФКОУ ВО «Академия права и управления ФСИН России», г. Рязань  
[dimas8807@mail.ru](mailto:dimas8807@mail.ru)



### **Проблемы применения системы «социальных лифтов» и пути их решения**

**Аннотация.** В статье подвергается комплексному анализу такой элемент современной прогрессивной системы исполнения и отбывания наказания, как система «социальных лифтов» (прогрессивная система). Приводятся данные проведенного эксперимента в рамках внедрения данной системы в 2011 г. Анализируются существующие проблемы реализации системы «социальных лифтов» и пути их решения. Дается сравнительный анализ прогрессивной системы исполнения и отбывания наказания и системы «социальных лифтов». Вносится ряд предложений по совершенствованию действующего уголовно-исполнительного законодательства в части подготовки осужденного к освобождению и его последующей социальной адаптации.

**Ключевые слова:** концепция развития уголовно-исполнительной системы, система «социальных лифтов», пенитенциарная мобильность, ресоциализация осужденных, социальная адаптация осужденных, служба пробации, уголовно-исполнительная система, лишение свободы.

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

Современная политика Российской Федерации в уголовно-исполнительной сфере исходит из необходимости проявления гуманного отношения к преступившим закон лицам. На сегодняшний день перед нашим государством стоят высокие цели повышения эффективности работы исправительных учреждений, сокращения рецидива преступлений, который, согласно официальным статистическим данным, превышает отметку в 50%, разработки соответствующих реалиям нормативных правовых актов, направленных на социальную адаптацию осужденных.

На достижение вышеуказанных целей и задач направлен весь процесс исполнения и отбывания наказания в виде лишения свободы, а также наказаний, не связанных с лишением свободы. Данный процесс построен по принципу прогрессивной (ступенчатой) системы, при которой правовое положение осужденного меняется бессрочно и комплексно в зависимости от его поведения в период отбывания наказания.

Определенным значимым этапом в реализации идей прогрессивной системы на ведомственном уровне нормативно-правового регулирования является система «социальных лифтов» [1]. Отдельные авторы в данном контексте называют систему «социальных лифтов» «ведомственным этапом» апробации некоторых положений Концепции [2], хотя ни в Концепции, ни в других нормативных правовых актах уголовно-исполнительного законодательства упоминания о системе «социальных лифтов» мы не находим.

При анализе соотношения системы «социальных лифтов» и прогрессивной системой между ними иногда ставится знак равенства [3]. По нашему мнению, «социальные лифты» являются лишь элементом прогрессивной системы. Эта позиция подтверждается некоторыми учеными. По мнению Т. Ф. Минязевой, элементом прогрессивной системы отбывания наказания выступает система «социальных лифтов», которая, в свою очередь, также реализует принцип индивидуализации исполнения наказания [4]. По мнению Л. Н. Одинцовой, в основе прогрессивной системы лежит актив-

ное правопослушное поведение осужденных, в основе системы «социальных лифтов» – пассивное поведение, направленное на соблюдение норм правил внутреннего распорядка исправительного учреждения [5], хотя на ведомственном уровне правового регулирования системы «социальных лифтов» предполагается активное поведение осужденного, а не пассивное.

Понимание системы «социальных лифтов» в научной и иной литературе достаточно разное. Ее содержание связывают с новой системой воспитательной работы, системой стимулов к законопослушному поведению, что, несомненно, имеет прямое отношение к элементам прогрессивной системы, которые закреплены в законодательстве, в частности, в форме института изменения условий отбывания наказания [6].

По мнению Л. Н. Одинцовой, под «социальными лифтами» следует понимать систему стимулирования правопослушного поведения осужденных, направленную на достижение целей уголовного наказания (ч. 2 ст. 43 УК РФ) посредством снижения объема правоограничений [7].

Отдельные авторы рассматривают понятие системы «социальных лифтов» через призму стимулирования правопослушного поведения осужденных. Они отмечают, что понятия «социальные лифты» и «стимулы» применительно к сфере деятельности уголовно-исполнительной системы в настоящее время не дифференцированы и могут рассматриваться как взаимодополняющие понятия [8].

В «Методических рекомендациях по использованию системы “социальных лифтов” в исправительных учреждениях ФСИН России в условиях действующего законодательства» устанавливаются критерии оценки поведения осужденного: а) соблюдение установленного порядка отбывания наказания; б) стремление осужденного к психофизической коррективке своей личности и инициативным мерам ресоциализации; в) иные события и действия, свидетельствующие об активной позиции осужденного [9].

Оценка критериев поведения осужденного производится специально создаваемой для этой цели комиссией ИУ в форме аттестации. По результатам аттестации осужденного комиссия принимает решение, от которого напрямую зависит пенитенциарная мобильность осужденных. По мнению отдельных ученых-пенитенциаристов, из опыта реализации «социальных лифтов» заслуживает внимания именно практика аттестаций осужденных и основанная на ней их дифференциация [10]. В состав аттестационной комиссии входят: представители общественных объединений и религиозных организаций, органов государственной власти и местного самоуправления, различные специалисты исправительных учреждений, включая воспитателей, педагогов, психологов.

В 2010 г. в рамках пилотного проекта по внедрению системы «социальных лифтов» в ряде территориальных органов ФСИН проводился эксперимент, в котором было задействовано 79 825 осужденных [11]. Результаты проводимого эксперимента подвергались непрерывному мониторингу сотрудников НИИ ФСИН России на основании материалов информационных сводок, получаемых из исправительных учреждений ФСИН России.

В результате проведенного эксперимента была проделана большая работа, и в течение 2011 г. системой «социальных лифтов» была охвачена практически третья часть (29,3%) всех осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях. В результате проведенного эксперимента количество осужденных, которым были улучшены условия отбывания наказания, за 2011 г. составило 20 746 человек, которым ухудшены условия отбывания наказания – 2891 человек.

Таким образом, количество осужденных, которым улучшены условия отбывания наказания, в 7 раз превысило число осужденных, которым условия ухудшены. В целом распределение осужденных по видам условий отбывания наказания составило: облегченные условия – 16, 5%, обычные условия – 77, 5%, строгие условия – 6% [12].

По мнению большинства сотрудников (60,8%), внедрение системы «социальных лифтов» существенно повысило стимулы к законопослушному поведению осужденных [13].

Применение системы «социальных лифтов» означает прозрачность критериев оценки их поведения в период отбывания уголовного наказания в виде лишения свободы. По прибытии в исправительные учреждения осужденные в карантинном отделении знакомятся с системой «социальных лифтов». В территориальных органах ФСИН разрабатываются специальные листы ознакомления с системой «социальных лифтов» единого образца, которые после ознакомления осужденного под подпись приобщаются к его личному делу. В комнатах воспитательной работы, а также в комнатах ожидания родственников располагается наглядная агитация о системе «социальных лифтов». С осужденными также проводится разъяснительная работа на занятиях по социально-правовым вопросам, которая позволяет преодолеть недоверие к вводимой системе «социальных лифтов» и добиться понимания у осужденных и их родственников истинной цели нововведения [14].

На сегодняшний день использование системы «социальных лифтов» продолжается в ряде территориальных органов ФСИН России. Так, например, за 1-й квартал 2015 г. в исправительных учреждениях УФСИН России по Кировской области прошли аттестацию по системе «социальных лифтов» 1847 человек. Из прошедших аттестацию по системе «социальных лифтов» четверо осужденных переведены из строгих в обычные условия отбывания наказания, 84 человека переведены в облегченные условия. В колонию-поселение переведены 44 осужденных, 23 осужденным решением суда заменена неотбытая часть наказания более мягким видом. Условно-досрочно от отбывания наказания в 1-м квартале 2015 г. освобожден 101 осужденный, прошедший систему «социальных лифтов» [15].

Применяется система «социальных лифтов» и в УФСИН России по Чувашской Республике. В первом полугодии 2015 г. в исправительных учреждениях УФСИН проведено 149 заседаний комиссий по оценке поведения осужденных и определению условий отбывания наказаний по системе «социальных лифтов». Количество осужденных, прошедших аттестацию по системе «социальных лифтов», освобожденных условно-досрочно из мест лишения свободы, составило 144 человек [16].

Важным аспектом применения системы «социальных лифтов» именно при условно-досрочном освобождении является то, что в настоящее время суды при рассмотрении материалов дела осужденного стали более тщательно и объективно их исследовать и выносить решение, в какой-то мере опираясь и на вывод аттестационной комиссии в рамках системы «социальных лифтов». Отдельными авторами предлагается закрепить в действующем уголовном и уголовно-исполнительном законодательстве условие – наличие положительного решения аттестационной комиссии о степени исправления осужденного для применения к нему УДО, замена наказания более мягким видом, перевод в другое исправительное учреждение и др. В этом случае система «социальных лифтов» будет более действенной [17].

По нашему мнению, система «социальных лифтов» в первую очередь должна быть направлена на подготовку осужденного к освобождению и последующую его социальную адаптацию. При реализации данной идеи необходимо взаимодействие двух систем – «прогрессивной» и «социальных лифтов». Как и любые системы, они должны характеризоваться наличием и взаимосвязью элементов, ее составляющих, а также целью, которая их объединяет.

Тем не менее при реализации современной прогрессивной системы, а также системы «социальных лифтов» возникает ряд проблем. Во-первых, не предусматривается переходный режим отбывания наказания перед досрочным освобождением и

освобождением рецидивоопасной категории лиц по отбытии срока наказания. Большая часть осужденных освобождается, минуя колонии-поселения, т. е. без надлежащей адаптации к условиям свободы и закрепления в новых условиях результатов исправления, достигнутых в закрытых учреждениях. При этом многим осужденным перевод в колонию поселение вообще запрещен законом. Во-вторых, в России нет законодательства, регулирующего надзор за освобожденными, и в связи с этим отсутствует заключительный этап прогрессивной системы отбывания наказания [18].

В российском уголовно-исполнительном законодательстве не предусмотрено три важнейших этапа прогрессивной системы: начальный (изучение, классификация, распределение по отрядам и начало отбывания наказания), переходный (социально-адаптационный) и заключительный (контроль за поведением осужденных, управление их адаптацией в условиях свободы). В результате этого все этапы «прогрессивной системы» не определены, а те, которые есть, не взаимосвязаны и не следуют последовательно друг за другом, получается разорванная цепочка процесса исполнения наказания. Такая «прогрессивная система» не нацелена на достижение ее главной цели – постепенной подготовки осужденных к жизни на свободе.

На наш взгляд, прогрессивная система отбывания наказания должна стать своеобразной пенитенциарной идеологией, т. е. принципом, который бы реализовывался через институты подготовки осужденных к освобождению, изменение условия отбывания наказания, досрочного освобождения и т. п. Как известно, ст. 8 УИК РФ подобного принципа не предусматривает [19].

Прогрессивная система, например, при улучшении поведения осужденного должна выглядеть следующим образом:

1-й этап – изменение условий отбывания наказания в лучшую сторону в одном ИУ (при отсутствии взысканий);

2-й этап – изменение вида ИУ (положительно характеризующимся осужденным);

3-й этап – перевод в колонию-поселение, или замена наказания более мягким, или перевод для проживания за пределы ИУ (для решения проблемы социальной адаптации твердо вставших на путь исправления);

4-й этап – после успешного испытания осужденных на 3-м этапе – помилование, условно-досрочное освобождение (не нуждающимся в дальнейшем отбывании наказания).

Все указанные элементы прогрессивной системы взаимосвязаны, следуют друг за другом, образуя своеобразную «цепочку». Прежде чем осужденный будет представлен к условно-досрочному освобождению или помилованию, то есть к последнему звену цепочки, он должен пройти все ее предыдущие звенья. Такой процесс реализации прогрессивной системы отбывания наказания реально направлен на достижение ее основных целей: стимулирование исправления осужденных и постепенная подготовка их к жизни на свободе. Соответственно, применение и реализация системы «социальных лифтов» должны быть построены именно по предлагаемой прогрессивной системе.

Считаем необходимым для повышения результативности внедрения системы «социальных лифтов» и выполнения требований ст. 87 УИК РФ в исправительных учреждениях территориальных органов ФСИН РФ продолжать работу по созданию помещений с более высоким уровнем материально-бытовых условий и технической оснащенности для осужденных, прошедших комиссию по оценке поведения по системе «социальных лифтов» и переведенных в облегченные условия отбывания наказания [20]. Отряды облегченных условий отбывания наказания есть во многих исправительных учреждениях территориальных органов ФСИН России. В них создаются более комфортные условия проживания: спальные помещения рассчитаны на четырех

человек, с одноярусными кроватями. Помещения отряда полностью укомплектованы мебелью и бытовой техникой (DVD, телевизоры, музыкальные центры). Осужденные, содержащиеся в отрядах с облегченными условиями содержания, могут заводить домашних питомцев, размещать в спальнях помещениях аквариумы с рыбками и др. В результате внедрения передового опыта по созданию отрядов облегченных условий отбывания наказания прослеживаются существенные различия между обычными условиями отбывания наказания и облегченными.

Также считаем необходимым создание условий для подготовки освобождающихся лиц к дальнейшей постпенитенциарной адаптации через службу пробации, создание которой предусматривается Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

### Ссылки на источники

1. Методические рекомендации по использованию системы «социальных лифтов» в исправительных учреждениях ФСИН России в условиях действующего законодательства (Указание директора ФСИН России от 25.03.2011 г. № 15-5093-01).
2. Дроздов А. И., Яворский М. А. Практика реализации системы «социальных лифтов» как средство обеспечения прав осужденных к лишению свободы // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2013. – № 2 (78). – С. 42.
3. Пропостин А. А. Прогрессивная система исполнения лишения свободы в свете концепции уголовно-исполнительной системы // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 2 (4). – С. 46.
4. Минязева Т. Ф. Обращение с осужденными в России // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. – 2011. – № 6. – С. 20.
5. Одинцова Л. Н. Некоторые аспекты понятия системы «социальных лифтов» // Вестник Кузбасского института. – 2015. – № 3 (24). – С. 97.
6. Березиков С. В. Правовые и организационные аспекты обеспечения эффективности дифференциации условий отбывания наказания в виде лишения свободы в исправительных колониях: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2012.
7. Одинцова Л. Н. Указ. соч. – С. 96.
8. Чириков А. Г., Кундозерова Л. И., Силенков В. И., Остряков И. А. «Социальные лифты» как система стимулов законопослушного поведения осужденных // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6–3. – С. 763.
9. Методические рекомендации по использованию системы «социальных лифтов» ...
10. Уткин В. А. Ресоциализация и прогрессивная система // Новый юридический журнал. – 2012. – № 3. – С. 66.
11. Данилин Е., Макеев А. Система социальных лифтов (результаты апробации пилотного проекта) // Преступление и наказание. – 2011. – № 7. – С. 8.
12. Кузьмин А. Н., Казберов П. Н., Дикопольцев Д. Е. Результаты мониторинга апробации системы социальных лифтов в уголовно-исполнительной системе российской федерации в 2011 году // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 2. – С. 94–100.
13. Кузьмин А. Н. Результаты мониторинга апробации системы «социальных лифтов» в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации в 2011 году // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2015. – № 4. – С. 113.
14. Аминов И. И., Эминов В. Е. Реализация технологий «социальных лифтов» в деятельности учреждений, исполняющих наказания // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2015. – № 20. – С. 111.
15. Официальный сайт УФСИН России по Кировской области. – URL: [http://www.43.fsin.su/news/detail.php?ELEMENT\\_ID=182606](http://www.43.fsin.su/news/detail.php?ELEMENT_ID=182606), свободный.
16. Официальный сайт УФСИН России по Чувашской республике. – URL: <http://21.fsin.su/161211.php>, свободный.
17. Дроздов А. И., Яворский М. А. Указ. соч. – С. 46.
18. Южанин В. Е. О российской «прогрессивной системе» исполнения наказания в виде лишения свободы // Современное уголовно-исполнительное законодательство: проблемы теории и практики: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Рязань, 2007. – С. 35.

19. Южанин В. Е. Проблемы социальной адаптации осужденных, отбывших длительные сроки лишения свободы, и злостных нарушителей режима // Уголовно-исполнительное право. – 2011. – № 1. – С. 60.
20. Аминов И. И., Эминов В. Е. Организационно-правовые механизмы реализации технологий «социальных лифтов» в исправительных учреждениях УИС России: проблемы и решения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 10 (октябрь). – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15355.htm>.

---

**Dmitry Gorban,**

Candidate of Law, platoon commander, Department of Law, Academy of Law and Management of Russian Federal Penitentiary Service, Ryazan  
[dimas8807@mail.ru](mailto:dimas8807@mail.ru)

**Problems of application of the «social mobility» system (progressive system) and ways of their solution**

**Abstract.** The paper analyzes such element of modern progressive system of execution and punishment, as a system of “social mobility”. The author describes the experimental data carried out in the framework of the implementation of the system in 2011. The author analyzes the existing problems of implementation of “social mobility” system and ways of their solution; compares progressive system of execution and punishment with the system of “social mobility”; makes a number of proposals for improving the existing penal legislation in preparation of convict for release and its subsequent social adaptation.

**Key words:** concept of correctional system development, system of “social mobility”, prison mobility, resocialization of convicts, social adaptation of convicts, probation service, criminal-executive system, deprivation of liberty.

**References**

1. Metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniju sistemy “social'nyh liftov” v ispravitel'nyh uchrezhdenijah FSIN Rossii v uslovijah dejstvujushhego zakonodatel'stva (Ukazanie direktora FSIN Rossii ot 25.03.2011 g. № 15-5093-01) (in Russian).
2. Drozdov, A. I. & Javorskij, M. A. (2013). “Praktika realizacii sistemy «social'nyh liftov” kak sredstvo obespechenija prav osuzhdennyh k lisheniju svobody”, Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishheva, № 2 (78), p. 42 (in Russian).
3. Propostin, A. A. (2012). “Progressivnaja sistema ispolnenija lishenija svobody v svete koncepcii ugolovno-ispolnitel'noj sistemy”, Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, № 2 (4), p. 46 (in Russian).
4. Minjazeva, T. F. (2011). “Obrashhenie s osuzhdennymi v Rossii”, Ugolovno-ispolnitel'naja sistema: pravo, jekonomika, upravlenie, № 6, p. 20 (in Russian).
5. Odincova, L. N. (2015). “Nekotorye aspekty ponjatija sistemy ‘social'nyh liftov””, Vestnik Kuzbasskogo instituta, № 3 (24), p. 97 (in Russian).
6. Berezikov, S. V. (2012). Pravovye i organizacionnye aspekty obespechenija jeffektivnosti differenciacii uslovij otbyvanija nakazaniya v vide lishenija svobody v ispravitel'nyh kolonijah: dis. ... kand. jurid. nauk, Moscow.
7. Odincova, L. N. (2015). Op. cit., p. 96.
8. Chirikov, A. G., Kundozerova, L. I., Silenkov, V. I. & Ostrjakov, I. A. (2013). “‘Social'nye lifty’ kak sistema stimulov zakonoposlushnogo povedenija osuzhdennyh”, Fundamental'nye issledovanija, № 6–3, p. 763 (in Russian).
9. Metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniju sistemy “social'nyh liftov” ...
10. Utkin, V. A. (2012). “Resocializacija i progressivnaja sistema”, Novyj juridicheskij zhurnal, № 3, p. 66 (in Russian).
11. Danilin, E. & Makeev, A. (2011). “Sistema social'nyh liftov (rezul'taty aprobacii pilotnogo proekta)”, Prestuplenie i nakazanie, № 7, p. 8 (in Russian).
12. Kuz'min, A. N., Kazberov, P. N. & Dikopol'cev, D. E. (2012). “Rezul'taty monitoringa aprobacii sistemy social'nyh liftov v ugolovno-ispolnitel'noj sisteme rossijskoj federacii v 2011 godu”, Prikladnaja juridicheskaja psihologija, № 2, pp. 94–100 (in Russian).
13. Kuz'min, A. N. (2015). “Rezul'taty monitoringa aprobacii sistemy «social'nyh liftov” v ugolovno-ispolnitel'noj sisteme Rossijskoj Federacii v 2011 godu”, Vestnik Severo-Kavkazskogo gumanitarnogo instituta, № 4, p. 113 (in Russian).
14. Aminov, I. I. & Jeminov, V. E. (2015). “Realizacija tehnologij “social'nyh liftov” v dejatel'nosti uchrezhdenij, ispolnjajushhih nakazaniya”, Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobacija rezul'tatov issledovanij, № 20, p. 111 (in Russian).
15. Oficial'nyj sajt UFSIN Rossii po Kirovskoj oblasti. Available at: [http://www.43.fsin.su/news/detail.php?ELEMENT\\_ID=182606](http://www.43.fsin.su/news/detail.php?ELEMENT_ID=182606), svobodnyj (in Russian).
16. Oficial'nyj sajt UFSIN Rossii po Chuvashskoj respublike. Available at: <http://21.fsin.su/161211.php>, svobodnyj (in Russian).

17. Drozdov, A. I. & Javorskij, M. A. (2013). Op. cit., p. 46.
18. Juzhanin, V. E. (2007). "O rossijskoj "progressivnoj sisteme" ispolnenija nakazanija v vide lishenija svobody", Sovremennoe ugovolno-ispolnitel'noe zakonodatel'stvo: problemy teorii i praktiki: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Rjazan', p. 35 (in Russian).
19. Juzhanin, V. E. (2011). "Problemy social'noj adaptacii osuzhdennyh, otbyvshih dlitel'nye sroki lishenija svobody, i zlostnyh narushitelej rezhima", Ugolovno-ispolnitel'noe pravo, № 1, p. 60 (in Russian).
20. Aminov, I. I. & Jeminov, V. E. (2015). "Organizacionno-pravovye mehanizmy realizacii tehnologij "social'nyh liftov" v ispravitel'nyh uchrezhdenijah UIS Rossii: problemy i reshenija", Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept", № 10 (oktjabr). Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15355.htm> (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.09.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	27.09.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	27.09.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016  
 © Горбань Д. В., 2016



**Болдовская Татьяна Ерофеевна,**

кандидат технических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин ФГКВБОУ ВПО «Омский автобронетанковый инженерный институт (ОАБИИ ВА МТО)», г. Омск  
[teb73@mail.ru](mailto:teb73@mail.ru)



**Полякова Татьяна Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика» ФГБОУ ВО «Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ)», г. Омск  
[ta\\_polyakova@mail.ru](mailto:ta_polyakova@mail.ru)

**Рождественская Елена Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика» ФГБОУ ВО «Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ)», г. Омск  
[evolventa2007@mail.ru](mailto:evolventa2007@mail.ru)

**Реализация прикладной направленности обучения математике  
в учебных пособиях и задачах по математике**

**Аннотация.** Проведен анализ учебных пособий, используемых на занятиях по математике в техническом вузе, на предмет наличия в них задач и упражнений прикладного характера на примере раздела «Определенный интеграл и его приложения». Выделены основные типы задач, которые, по мнению авторов, должны быть включены в учебные пособия и задачки по математике, ориентированные на студентов технических специальностей.

**Ключевые слова:** технический вуз, учебное пособие, сборник задач, прикладные задачи, прикладная направленность.

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

Целью изучения курса математики в техническом вузе является воспитание у студентов математической культуры, развитие математического мышления и формирование профессиональных компетенций. В работах, посвященных вопросам обучения математике в техническом вузе, тема математической подготовки современного инженера остается актуальной. При этом можно выделить два основных направления:

1) повышение качества фундаментальной подготовки будущих инженеров (ряд исследований этого направления посвящены рассмотрению следующих вопросов: определение основных этапов, ключевых функций, принципов реализации математической и естественнонаучной подготовки инженерно-технических кадров в техническом вузе [1]; построение и содержательное наполнение педагогической модели профессиональной подготовки будущих инженеров, базирующейся на системном, личностно-деятельностном и компетентностном подходах [2]; разработка новых принципов и методик подготовки квалифицированных инженерных кадров с углубленным пониманием математики и ее прикладных возможностей в инженерных науках [3]; построение дифференцированного обучения математике студентов с учетом типа математических способностей студентов [4] и т. д.);

2) увеличение прикладной направленности курса математики (рассмотрению методических особенностей реализации прикладной (профессиональной) направленности

обучения математике вообще и ее основных разделов в частности, посвящен ряд научных работ, направленных на: поиск форм, методов и средств обучения будущих инженеров [5, 6]; формирование положительной мотивации студентов к изучению математики [7, 8]; усиление роли прикладных задач в процессе изучения математики [9] и др.).

Выбор методов и средств обучения играет едва ли не решающую роль в построении образовательного процесса как в школе, так и в вузе. Этот выбор зависит от целого ряда условий, среди которых выделяют: содержание и методы определенной науки вообще и изучаемого предмета в частности; цели и задачи обучения; психолого-педагогические особенности и возможности обучаемых (возрастные особенности, уровень математической подготовки; наличие мотивации к изучению дисциплины и т. д.) и другие.

Все средства обучения, используемые в образовательном процессе для лучшего его протекания, должны составлять единый комплекс, в основе которого лежит учебник (для школьников) или учебное пособие (для студентов). Такие вспомогательные средства обучения, как справочная литература, наглядные и технические средства обучения, дидактические материалы, используемые для лучшего усвоения большого количества информации и формирования психологической готовности учащихся применять полученные знания в будущем [10], должны быть тесно связаны с учебником или учебным пособием. Их функция заключается в разъяснении и развитии идей учебного пособия, они служат общим с ним целям, направленным на формирование у учащихся и студентов прочных математических знаний, умений и навыков. Таким образом, учебник (учебное пособие) по математике – это книга, излагающая основы математических знаний в соответствии с целями обучения, определенными стандартом образования, программой по соответствующему профилю или специальности, а также требованиями дидактики.

В условиях сокращения количества аудиторных часов и увеличения доли нагрузки на самостоятельное изучение предмета для преподавателей становится актуальной проблема подбора списка рекомендованной литературы, позволяющей студентам полноценно освоить материал. В то же самое время перед авторами учебных пособий возникают более серьезные задачи: определить место изучаемого материала в основном курсе математики, его связи с другими темами, разработать методические подходы к изложению новых фрагментов теории, построить соответствующую систему упражнений и задач.

С учетом основных целей обучения математике студентов технических специальностей и требований стандарта, направленных на усиление прикладной направленности обучения математике, по нашему мнению, учебные пособия и задачки по математике должны содержать следующие типы задач:

- типовые задачи, вырабатывающие основные знания и умения по основным разделам, представленным в образовательном стандарте по математике по соответствующему направлению подготовки специалиста;
- профессионально-ориентированные и прикладные задачи, направленные на формирование математической компетентности будущего инженера.

Как известно, в качестве основного средства реализации прикладной направленности обучения математике выступают прикладные задачи [9]. С помощью примеров и задач прикладного характера преподаватель демонстрирует студентам возможность применения математики к решению проблем, возникающих в области специализации будущих инженеров.

С целью поиска ответа на вопрос, каким образом прикладной потенциал математики отражен в учебниках и учебных пособиях, используемых на занятиях в техническом вузе, авторами настоящей статьи был проведен анализ наиболее популярных

учебных пособий и сборников задач, предназначенных для студентов инженерных специальностей, на предмет наличия в них задач прикладного характера. В исследовании принимали участие учебные пособия, представленные в таблице под номерами 1–5 (отметим, что рассматриваемые пособия используются при обучении математике студентов большинства технических специальностей ФГБОУ ВО «СибАДИ»). При анализе учебных пособий рассматривались задачи, относящиеся только к разделу «Интегральное исчисление функции одной действительной переменной». Отдельно были выделены задачи, связанные с геометрическими и физическими приложениями определенного интеграла, представленные в пособиях. Результаты проведенного анализа в количественном соотношении представлены в таблице.

### Анализ количества задач в учебных пособиях к разделу «Интегральное исчисление функции одной переменной»

<b>№ п/п</b>	<b>Название учебного пособия</b>	<b>Общее количество задач на неопределенный и определенный интеграл</b>	<b>Количество задач на геометрические приложения определенного интеграла</b>	<b>Количество задач на физические приложения определенного интеграла</b>
1	Математика в примерах и задачах: Учеб. пособие / Л. Н. Журбенко [и др.]. М.: ИНФРА-М, 2014. – 372 с.	151	25	2
2	Данко П. Е., Кожевникова Т. Я., Попов А. Г., Данко С. П. Высшая математика в упражнениях и задачах: Учеб. пособие для втузов. 6-е изд. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2007. 304 с.	225	38	27
3	Сборник задач по высшей математике. С контрольными работами. 1 курс: Учеб. пособие / К. Н. Лунгу, Д. Т. Письменный, С. Н. Федин, Ю. А. Шевченко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Айрис-пресс, 2003. 576 с.	711	226	32
4	Запорожец Г. И. Руководство к решению задач по математическому анализу: Учеб. пособие. 6-е изд., стер. СПб.: Изд-во «Лань», 2010. 464 с.	221	42	17
5	Задачи и упражнения по математическому анализу для втузов / Ред. Б. П. Демидович. М.: Астрель: АСТ, 2004. 495 с.	740	100	55

На рис. 1 приведена гистограмма, на которой наглядно продемонстрировано соотношение общего количества задач и задач, связанных с приложениями определенного интеграла по каждому пособию.

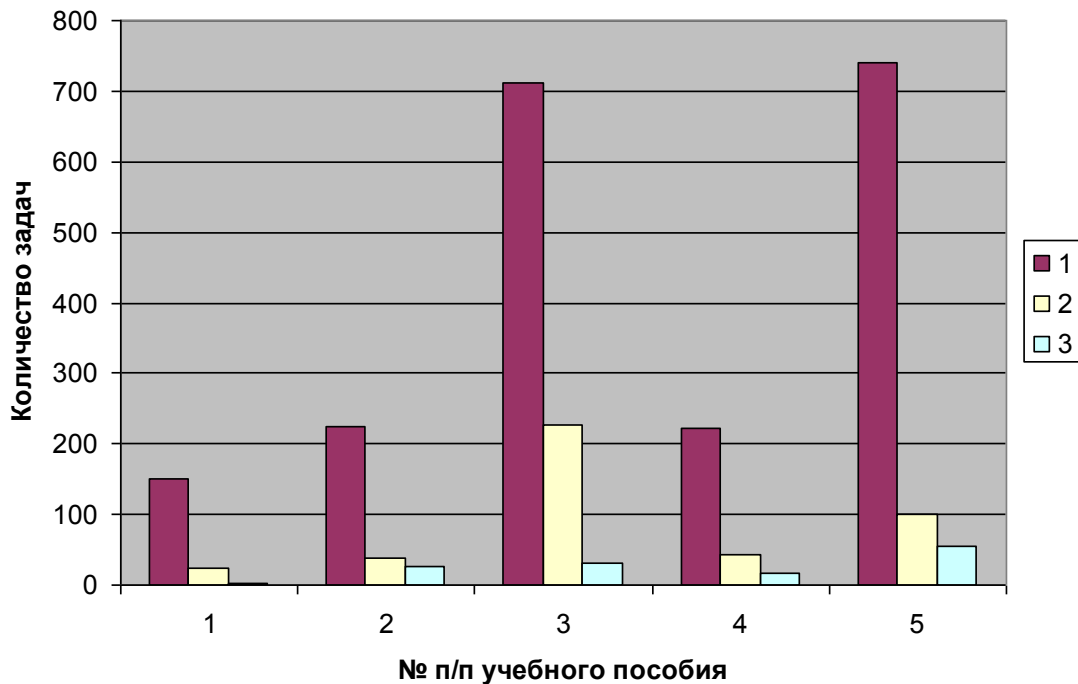


Рис. 1. Гистограмма количества задач к разделу «Интегральное исчисление функции одной переменной»: 1 – общее количество задач; 2 – задачи на геометрический смысл определенного интеграла; 3 – задачи на физический смысл определенного интеграла

Анализ полученных данных показал, что авторы в своих пособиях большое внимание уделяют рассмотрению задач, касающихся геометрического смысла определенного интеграла: вычисление площади плоской фигуры, длины дуги плоской кривой, объема и площади поверхности тела вращения. Как показывает практика, этот подход к формированию объема задач учебного пособия является традиционным.

В то же время задачи, связанные с рассмотрением физического смысла определенного интеграла, представлены в учебных пособиях в гораздо меньшем количестве по сравнению с задачами на его геометрический смысл, тогда как именно физические приложения определенного интеграла являются наиболее важными для представителей инженерных направлений специальностей технического вуза. Будущим инженерам на практике предстоит производить расчеты, связанные с определением таких величин, как, например, работа двигателя; давление бензина на стенки канистры или цистерны, время вытекания жидкости (машинное масло, бензин, тормозная жидкость и т. д.) из емкости определенного объема; время разгрузки автотранспорта при проведении строительных и промышленных работ и др. Большинство таких задач, как правило, решаются на лабораторных занятиях по специальности по четко построенным алгоритмам с помощью практических измерений и последующих расчетов, производимых с помощью компьютера или ручным способом. Обращение к более рациональным математическим методам является менее традиционным и происходит не так часто, поскольку наряду с другими требованиями подразумевает определенную математическую подготовку преподавателя, ведущего профильные дисциплины.

Анализ количества задач, относящихся к физическому смыслу определенного интеграла в рассматриваемых учебных пособиях, представлен на рис. 2. К числу таких задач относятся: задачи о нахождении пути, пройденного телом; статистических моментов и моментов инерции плоских дуг и фигур; координат центра тяжести; работы

и давления. Во всех пособиях авторами разобраны примеры, иллюстрирующие применение определенного интеграла.

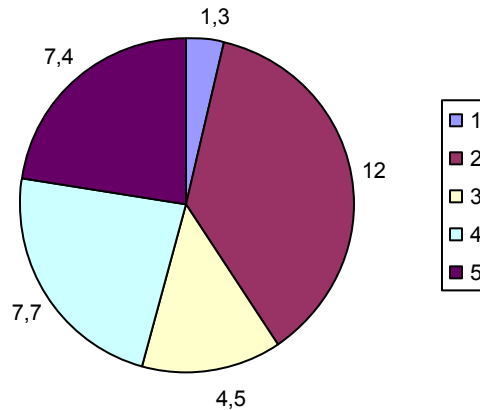


Рис. 2. Процентное отношение задач, относящихся к физическому смыслу определенного интеграла: 1, 2, 3, 4, 5 – порядковый номер учебного пособия

Проведенный анализ показал, что практически во всех представленных сборниках задач, используемых при работе со студентами технических специальностей, в той или иной степени авторами уделяется внимание рассмотрению прикладных задач, связанных с геометрическим и физическим смыслом определенного интеграла. Однако этого недостаточно для формирования у студентов четких представлений о применении математики в области их будущих профессиональных интересов.

Следует отметить, что, исходя из опыта преподавания математики в техническом вузе, большинство студентов испытывают трудности при составлении математической модели того или иного физического процесса. Они не всегда могут правильно определить, с каким математическим понятием связан рассматриваемый ими процесс или объект изучения, подобрать нужную формулу и произвести расчет. Возникновению подобных трудностей, по мнению большинства методистов, наряду с другими причинами способствует слабое отражение именно физического смысла изучаемых математических понятий в учебниках и учебных пособиях, недостаточное внимание авторов пособий к конкретным примерам применения математики в профильных для студентов областях знаний. Следует также отметить, что большинство задач и примеров прикладного характера представлены в задачниках в традиционной формулировке и ориентированы на стандартные приложения.

По нашему мнению, для преодоления возникающих трудностей в восприятии студентами математического материала и демонстрации возможностей применения идей и методов математики следует обратить особое внимание на наполнение учебных пособий и задачников примерами и задачами прикладного характера, ориентированными именно на инженерные приложения математических понятий, подлежащих изучению; включать более детальные примеры применения математических понятий и формул при изучении различных процессов с учетом специфики их протекания. Как показывает опыт большинства методистов, именно прикладная ориентация курса математики, сопровождающаяся включением в образовательный процесс примеров и задач прикладного характера, выступает необходимым условием формирования у студентов математического мышления и положительной мотивации к изучению математики.

## Ссылки на источники

1. Конышева А. В. Специфика математической и естественнонаучной подготовки инженерно-технических кадров в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 10 (октябрь). – С. 131–135. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15361.htm>.
2. Колоусова Е. В., Ложилова М. А., Зайцев К. В. Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих инженеров на основе ресурсов сетевого взаимодействия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3751–3755. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85751.htm>.
3. Болдовская Т. Е., Полякова Т. А., Рождественская Е. А. Методика формирования математической компетентности студента инженерного вуза: цели и перспективы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 3 (март). – С. 76–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16054.htm>.
4. Рождественская Е. А. Обучение математике в техническом вузе с учетом типа математических способностей студентов // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Омск: Омская юридическая академия, 2015. – С. 98–101.
5. Полякова Т. А. Реализация прикладной направленности на занятиях по высшей математике в техническом вузе // Фундаментальные и прикладные науки – основа современной инновационной системы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Омск: СибАДИ, 2015. – С. 287–292.
6. Полякова Т. А. Реализация прикладной направленности обучения теории вероятностей и математической статистике в техническом вузе // Сборник научных трудов молодых учёных по материалам Международной научно-практической конференции «Инновационное лидерство строительной и транспортной отрасли глазами молодых ученых». – Омск: СибАДИ, 2014. – С. 259–262.
7. Болдовская Т. Е., Рождественская Е. А. Мотивация студентов к изучению математики в техническом вузе // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2014. – № 2. – С. 32–36.
8. Рождественская Е. А., Болдовская Т. Е. Реализация прикладной направленности обучения высшей математике посредством рассмотрения алгоритмов решения задач в интернет-сервисах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 366–370. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85074.htm>.
9. Полякова Т. А. Задачи с практическим содержанием в курсе математики в техническом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 7 (июль). – С. 75–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16143.htm>.
10. Бабичева И. В., Болдовская Т. Е. Оптимизация структуры справочного материала по математике с позиций компетентностного подхода // Материалы 64-й научно-технической конференции ГОУ «СибАДИ» в рамках Юбилейного международного конгресса «Креативные подходы в образовательной, научной и производственной деятельности», посвященного 80-летию академии. – Омск: СибАДИ, 2010. – С. 310–312.

---

### ***Tatiana Boldovskaya,***

Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the chair of Physical-Mathematical Sciences, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute, Omsk

[teb73@mail.ru](mailto:teb73@mail.ru)

### ***Tatiana Polyakova,***

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the chair of Higher mathematics, Siberian State Automobile and Highway Academy, Omsk

[ta\\_polyakova@mail.ru](mailto:ta_polyakova@mail.ru)

### ***Elena Rozhdestvenskaya,***

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the chair of Higher mathematics, Siberian State Automobile and Highway Academy, Omsk

[evolventa2007@mail.ru](mailto:evolventa2007@mail.ru)

## **Realization of applied orientation of teaching mathematics in mathematical textbooks and books of problems**

**Abstract.** The paper analyzes the textbooks used at Mathematics lessons at technical universities to reveal problems and exercises of applied nature. The analyses is implemented on the example of the section "Definite integral and its applications". The authors singles out the main types of tasks that, according to the authors, should be included in textbooks and problem books on mathematics, aimed at students of technical specialties.

**Key words:** technical university, schoolbook, collection of tasks, application tasks, applied orientation.

## References

1. Konyshova, A. V. (2015). "Specifika matematicheskoy i estestvennonauchnoy podgotovki inzhenerno-tehnicheskikh kadrov v vuze", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 10 (oktjabr'), pp. 131–135. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15361.htm> (in Russian).
2. Kolousova, E. V., Loshhilova, M. A. & Zajcev, K. V. (2015). "Pedagogicheskaja model' professional'noj podgotovki budushhih inzhenerov na osnove resursov setevogo vzaimodejstvija", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 13, pp. 3751–3755. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85751.htm> (in Russian).
3. Boldovskaja, T. E., Poljakova, T. A. & Rozhdestvenskaja, E. A. (2016). "Metodika formirovanija matematicheskoy kompetentnosti studenta inzhenernogo vuza: celi i perspektivy", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 3 (mart), pp. 76–80. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16054.htm>.
4. Rozhdestvenskaja, E. A. (2015). "Obuchenie matematike v tehničeskom vuze s uchetom tipa matematicheskikh sposobnostej studentov", *Metodika prepodavaniya matematicheskikh i estestvennonauchnyh disciplin: sovremennye problemy i tendencii razvitija: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., Omskaja juridicheskaja akademija, Omsk*, pp. 98–101 (in Russian).
5. Poljakova, T. A. (2015). "Realizacija prikladnoj napravlenosti na zanjatijah po vysšej matematike v tehničeskom vuze", *Fundamental'nye i prikladnye nauki – osnova sovremennoj innovacionnoj sistemy: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf, SibADI, Omsk*, pp. 287–292 (in Russian).
6. Poljakova, T. A. (2014). "Realizacija prikladnoj napravlenosti obuchenija teorii verojatnostej i matematicheskoy statistike v tehničeskom vuze", *Sbornik nauchnyh trudov molodyh uchjonyh po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii "Innovacionnoe liderstvo stroitel'noj i transportnoj otrasli glazami molodyh uchenykh"*, SibADI, Omsk, pp. 259–262 (in Russian).
7. Boldovskaja, T. E. & Rozhdestvenskaja, E. A. (2014). "Motivacija studentov k izucheniju matematiki v tehničeskom vuze", *Aktual'nye problemy prepodavaniya matematiki v tehničeskom vuze*, № 2, pp. 32–36 (in Russian).
8. Rozhdestvenskaja, E. A. & Boldovskaja, T. E. (2015). "Realizacija prikladnoj napravlenosti obuchenija vysšej matematike posredstvom rassmotrenija algoritmov reshenija zadach v internet-servisah", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 13, pp. 366–370. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85074.htm> (in Russian).
9. Poljakova, T. A. (2016). "Zadachi s praktičeskim sodержaniem v kurse matematiki v tehničeskom vuze", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 7 (ijul'), S. 75–80. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16143.htm> (in Russian).
10. Babicheva, I. V. & Boldovskaja, T. E. (2010). "Optimizacija struktury spravocnogo materiala po matematike s pozicij kompetentnostnogo podhoda", *Materialy 64-j nauchno-tehničeskoj konferencii GOU "SibADI" v ramkah Jubilejnogo mezhdunarodnogo kongressa "Kreativnye podhody v obrazovatel'noj, nauchnoj i proizvodstvennoj dejatel'nosti"*, posvjashhennogo 80-letiju akademii, SibADI, Omsk, pp. 310–312 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.09.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.09.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.09.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016  
 © Болдовская Т. Е., Полякова Т. А., Рождественская Е. А., 2016

**Чистюхин Игорь Николаевич,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры режиссуры и мастерства актера ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры», г. Орел  
[dom26@list.ru](mailto:dom26@list.ru)



### Содержание античных зрелищ

**Аннотация.** В статье рассматривается жанровое разнообразие зрелищных представлений античного мира, дается их содержательная характеристика. Затрагивается вопрос о восприятии этих представлений христианами апологетами. Подчеркивается необходимость строгих дефиниций в обсуждении этики и эстетики античного театра.

**Ключевые слова:** театр, зрелище, цирк, конские скачки, гладиаторские бои, травля зверей, христианство.

**Раздел:** (05) филология; искусствоведение; культурология.

Как известно, европейский театр зародился в Древней Греции в VI в. до н. э. Просуществовав несколько столетий, он был перенят обществом Римской империи. Здесь он видоизменился, потерял свою сакрально-религиозную основу и стал досуговым, развлекательным мероприятием. В таком виде он предстал перед только что появившимся христианством. Именно здесь, в Риме, и произошла их встреча. Совершенно естественно, что христианская религиозная мысль, которая в то время формировала свое отношение к различным сторонам внутренней и внешней жизни языческого общества, обратила свое внимание и на театральные представления той эпохи. Свое отношение Церковь выражает в определенных постановлениях, которые называются канонами. Некоторые из них касаются не столько конкретно театра, сколько вообще «зрелищ» (spectaculum) – понятия довольно широкого. Здесь стоит отметить, что «театра» тогда собственно-то и не было. В Риме он больше стал комическим, народным действием, нередко весьма непристойным по характеру (это и обусловило отрицательное отношение к нему отцов и учителей Церкви). В Константинополе христианство полностью изменило представления о зрелищности, которая вся была передана дворцовому церемониалу и церковной литургии (само это слово было взято из древнеаттического обихода, в котором хорегия тоже была одной из таких «литургий», повинностей). Театр же превратился в народный «вертеп», игру мимов (μίμοι), актеров (σκηνοί) и проч.

Поэтому сначала нужно разобраться в том, что, собственно, кроется под широким понятием «зрелища» (spectaculum), которое часто встречается в Соборных постановлениях и в сочинениях отцов Церкви, чтобы впоследствии рассмотреть отношение к ним христианской церкви.

В Римской империи общественные игры (“ludi publici”) изначально были религиозными празднествами в честь того или иного божества, но в позднейшее время религиозное содержание отошло на второй план и они превратились в исключительно светские зрелища, которые подразделялись:

- 1) на “ludi gladiatorii” – игры (бои) гладиаторские;
- 2) “venationes ludi” – игры (травля) зверей;
- 3) “ludi censeae” – игры в цирке, конские ристалища и гимнастические состязания;



4) “*ludi scenici*” – игры сценические или театральные представления: трагические и комические спектакли;

5) “*scurrilibus ludicris*” – шутовские представления: выступления мимов, смехотворцев, танцоров, акробатов и т. п.

Итак, разобравшись в этой широкой палитре терминов, часто заменяемой одним словом («зрелище»), мы уже начинаем понимать, о чем, собственно, идет речь.

Насколько это важно, можно проследить на одном примере. Нам со школьной скамьи известно древнеримское изречение «Хлеба и зрелищ». Этот возглас выражал основные требования римской толпы в эпоху Империи. Но вот что за «зрелища» требовал столичный плебс? Это выражение дошло до нас через сатиру Ювенала и там, в подлиннике, мы читаем:

Continet, atque duas tantum res anxius optat,  
Panem et Circenses. Perituros audio multos [1].

Как мы видим, здесь не общее указание на «зрелища» вообще, но употребляется очень точное наименование – “*circenses*”, буквально: «цирковых игр». Важно это или нет? Без сомнения, для историка искусства разница огромная, но обыватель, возможно, даже не задумается об этой разнице. Ну а мы кратко рассмотрим каждый вид этих «зрелищ».

**Гладиаторские игры.** Они возникли в Риме, и это были самые кровавые «зрелища» античного мира. В боях гладиаторов участвовали преступники, убежавшие от своих господ, рабы, военнопленные. Об их популярности говорят случаи, когда господа, умирая, завещали для гладиаторских боев не только всех своих рабов, но и рабынь. В эпоху расцвета Империи эти «зрелища» стали неотъемлемым правом римских горожан, особенно черни. Императоры обязывали своих сановников устраивать время от времени гладиаторские бои. Не уступали им и сами императоры, которые в этом отношении были чрезвычайно щедры. Так, после успешного Дунайского похода император Траян устроил игры, которые продолжались четыре месяца и отличались особым великолепием. За их время на аренах сражались до десяти тысяч человек. Со временем из Рима мода на гладиаторские бои перешла и в провинции.

**Травля зверей.** Это кровавое зрелище называли *венацио* (от лат. *venatio*, охота), и заключалось оно в травле с последующим умерщвлением диких и зачастую редких, экзотических животных на аренах и других общественных местах Рима. Современные археологические раскопки показали, что *венацио* проводилось не только в столице империи Риме, но и в столицах провинций.

К определенным дням порой из самых отделенных земель Римской империи свозились различные дикие животные. Травля с их участием обычно происходила по утрам, предшествуя и как бы «разогревая» публику перед главным зрелищным мероприятием – боями гладиаторов, которые проводились в обеденное время. В ходе одного дня, по данным историков, могли умерщвляться по несколько сотен животных. Так, за все во время празднований в честь открытия Колизея (который уже изначально был оборудован и для проведения травли животных) в течение 100 дней было затравлено несколько тысяч зверей. В состав животных, предназначавшихся для травли, входили львы, медведи, гиены, собаки, слоны, олени, дикие козлы и даже кролики (“provide deer and even rabbits in place of the exotic beasts associated with gladiator spectacles”) [2]. Наиболее популярными были львы. Известно, что Юлий Цезарь использовал в *венацио* львов, привезенных из Африки и Сирии. Иногда звери в *венацио* предназначались не для забоя, но их обучали выполнению определенных трюков.

Выступал в качестве противников животных особый разряд бойцов, которые назывался *бестиарии* (лат. *bestiarii*). И делились они на две категории: профессионалы, участвующие только в венацио (типа современных тореро в корриде). Они сражались за славу и деньги; преступники, приговоренные к смерти. Сражения, где участвовали бестиарии, были во многом постановочны и почти всегда заканчивались гибелью животных, но в случае участия приговоренных преступников результат схватки был не в их пользу, так как они выходили на арену без доспехов и вооружения. Случалось, что всего одно животное умерщвляло подряд нескольких приговоренных к смерти.

Травля зверей начиналась с выступления бестиариев, а заканчивалась казнями преступников. В это время многие богатые граждане удалялись из амфитеатра на обеденную трапезу, возвращаясь обратно к началу боев гладиаторов. Подобная форма казни имела название «предание зверям» (*damnatio ad bestias*). И к ней, на протяжении нескольких столетий во время гонений на христианство, приговаривались христиане. Наиболее известный из них – святой Игнатий Богоносец, который в 107 г. н. э. был растерзан львами в Колизее. Здесь пролилось немало христианской мученической крови. Поэтому сейчас на арене Колизея поставлен деревянный крест в память о погибших во время травли зверями и гладиаторских боев христианах.

**Цирк. Конские ристалища.** Цирк (от лат. *circus*, круг) – так первоначально у древних римлян называлось здание, вытянутое в виде овала. Это было место для конских скачек, состязаний колесниц, со временем и некоторых других зрелищ (бега, бои атлетов, упражнения на верховых лошадях). Но все же главным зрелищем, ради которого народ Рима собирался в цирк, были гонки на колесницах. Изначально эти бега были частью религиозно-гражданских торжеств, что устраивали в честь возвращения войск из похода.

Эти зрелища являли собой, пожалуй, самое невинное из всего прочего зрелище. Но это то, что касается самого представления на арене. В то же время на зрительских местах разыгрывались нешуточные страсти, которые порой приводили к ссорам, дракам и даже убийствам. Об этом ярко живописал замечательный историк Церкви, профессор Московской духовной академии, заслуженный профессор Московского университета Алексей Петрович Лебедев (1845–1908): «Предводители конских ристалищ делились на партии, всячески домогались первенства над другими партиями, употребляли в дело интригу, старались всячески вредить противоположной партии, вносили в народ распри, убийства, смертоубийства, словом – и они нравственно растлевали общество, хотя и не в такой степени, как гладиаторские игры, но более косвенным путем» [3].

Известный канонист и церковный историк сербский епископ Никодим (Милош) так писал об этом виде развлечения: «Скачки, сколько бесчеловечны были и возбуждали в зрителях зверские и кровожадные инстинкты, столько, ввиду разных игр, сопряженных со скачками, открывали взорам зрителей еще такие вещи, которые, по словам Вальсамона в толковании этого правила, вызывали лишь душевное беспокойство и отвращение (*οτασιώδη και άτοττα*) ввиду бесцеремонных выражений (*αυαιδής ρήματα*), сопровождавших эти игры» [4].

Святой Иоанн Златоуст через год его пребывания в Константинополе в сане патриарха даже написал особое произведение «Беседа против оставивших церковь и ушедших на конские ристалища и зрелища». Это произошло потому, что, несмотря на все его увещания, столичные христиане продолжали посещать конские ристалища. Он пишет: «После столь долгих собеседований, после такого учения, некоторые, оставив нас, побежали смотреть на состязающихся коней и впали в такое неистовство, что наполнили весь город непристойным шумом и криком, возбуждающим смех, лучше же сказать плач?» [5].

Златоуст не раз укорял свою паству за то, что они, выслушав его слова, «опять бегут на конское ристалище и еще больше и с неудержимым неистовством рукоплещут возницам, и с великою стремительностью стекаются, часто препираются между собою и говорят: этот конь не хорошо пробежал, а тот споткнувшись упал, и один берет сторону возницы... проводят там целые дни... выставляя себя на позор и иудеям, и язычникам и всем, кто хочет осмеивать наше (учение)» [6].

**Театральные представления.** Особый род зрелищ в античную эпоху составляли театральные представления – театр (θέατρον). Родиной, местом возникновения театра был не Рим, а Греция. Здесь в 534 г. до н. э. некий Феспис, из хора поющего дифирамбы Дионису, выделил «ответчика» хору (ипокрита “ὁ υποκριτής” – «ответчик», от “ἡ υποκρίσις” – ответ), который и стал первым актером. Так произошло рождение театра. Спустя двести лет (в 335 г.) этот процесс Аристотель описал в своей «Поэтике» (Περὶ ποιητικῆς): «1449a.15. καὶ τὸ τε τῶν υποκριτῶν πλῆθος ἐξ ενός εἰς δύο πρῶτος Αἰσχύλος ἤγαγε καὶ τὰ τοῦ χοροῦ ἡλάττωσε καὶ τὸν λόγον πρῶταγωνιστεῖν παρεσκεύασεν: τρεῖς δὲ καὶ σκηνογραφίαν Σοφοκλῆς» [7]. (Эсхил первый увеличил число ипокритов (актеров) от одного до двух, уменьшил хоровые партии и подготовил первенствующую роль диалогу. Софокл ввел трех и сценографию.)

Об этом же мы находим сведения и у Диогена Лаэртского (III. 56): «δέ το παλαιόν ἐν τῇ τραγωδίᾳ πρότερον μὲν μόνος ὁ χορὸς διεδραμάτιζεν, ὕστερον δὲ Θέσπις ἓνα υποκριτὴν ἐξεύρεν ὑπὲρ τοῦ διαναπαύεσθαι τὸν χορὸν καὶ δεῦτερον Αἰσχύλος, τὸν δὲ τρίτον Σοφοκλῆς καὶ συνεπλήρωσεν τὴν τραγωδίαν» [8]. («В Древней Трагедии действие вел только один хор, потом Феспис ввел ипокрита, чтобы дать отдых хору, и второго Эсхил, третьего Софокл, и трагедия достигла своей полноты»).

Мы не станем подробно рассматривать дальнейшее развитие греческого театра, обратим лишь внимание на его нравственную сторону. Вышеупомянутые драматурги создали трагедию, а комедиографы комедию как особые жанры театрального представления. Они, по словам Аристотеля, отличались своей нравственной ориентацией: одни изображали лучшее, благородное (возвышенное), другие – худшее, т. е. человеческие недостатки, но не пороки, а, как выражается сам философ, «ошибки и безобразия».

«В этом состоит различие трагедии и комедии: одна предпочитает изображать худших, другая лучших, чем наши современники» (1448a.15. Ἐν αὐτῇ δὲ τῇ διαφορᾷ καὶ ἡτραγωδία πρὸς τὴν κωμωδίαν διέστηκεν ἡ μὲν γὰρ χεῖρους ἡ δὲ βελτίους μιμῆσθαι βούλεται τῶν νῦν) [9].

«Комедия, как мы сказали, это воспроизведение худших людей, не по всей их порочности, а в смешном виде. Смешное – частица безобразного. Смешное – это какая-нибудь ошибка или уродство, не причиняющее страданий и вреда, как, например, комическая маска. Это нечто безобразное и уродливое, но без страдания» (1449a.32. Ἡ δὲ κωμωδία ἐστὶν ὥσπερ εἶπομεν μίμησις φαυλοτέρων μὲν, οὐ μὲντοι κατὰ πάσαν κακίαν, ἀλλὰ τοῦ αἰσχροῦ ἐστὶ τὸ γελοῖον μῦρον. Το γὰρ γελοῖον ἐστὶν ἀμάρτημά τι καὶ αἰσχος ἀνώδυνον καὶ οὐ φθαρτικόν, οἷον εὐθύς τὸ γελοῖον πρόσωπον αἰσχρόν τι καὶ διεστραμμένον ἀνευ οἰδύνης) [10].

«Так как трагедия есть изображение людей лучших, чем мы (1454b.8. Ἐπεὶ δὲ μίμησις ἐστὶν ἡ τραγωδία βελτιόνων ἡ ἡμεῖς) [11].

У Брокгауза и Ефрона древнегреческая трагедия – это произведение, в котором «проявляются элементы возвышенного, и притом нравственно-возвышенного» [12]. А вот еще одна интересная цитата, которая приводится в Википедии, но, к сожалению, без ссылки на первоисточник. Здесь, нам кажется одно из лучших определений трагедии: «Греческая трагедия есть воспроизведение, сценическое разыгрывание мифа с его борьбой между поколениями (богов, героев); она приобщала зрителей к единой

для целого народа и его исторических судеб реальности. Именно поэтому греческая трагедия дает совершенные образцы законченных, органических произведений искусства (Эсхил, Софокл); безусловной реальностью происходящего она глубоко, психологически и физиологически потрясает зрителя, вызывая в нем сильнейшие внутренние конфликты и разрешая их в высшей гармонии (посредством катарсиса). Такого единства жизненного и художественного, реального и мифологического, непосредственного и символически-обобщенного позднейшая трагедия не знала» [13].

Цель трагедии, по Аристотелю – внутреннее очищение, катарсис (κάθαρσις – возвышение, очищение, оздоровление). По Аристотелю, трагедия, вызывая сострадание и страх, заставляет зрителя сопереживать, тем самым очищая его душу, возвышая и воспитывая его: “1449b21. δι’ ἐλέου καί φόβου πτεραίνουσα τὴν τῶν τοιοῦτων παθημάτων κάθαρσιν” [14] (совершающее посредством сострадания и страха очищение подобных чувств).

Комедия же была противоположностью трагедии. Она изображала людей худших, чем современники, как бы показывая, какими не надо быть, а трагедия, наоборот, какими нужно быть. Поэтому первоначально греческая сцена была далеко не той, какой она стала несколько веков позже. Первые театральные представления воспроизводили перед зрителями великие события истории, древние мифы Греции, победы или страдания ее правителей. Подобные постановки представляли зрителям определенную нравственную пользу, благотворно влияли на дух общества, прививали любовь к Родине.

«Но греческий театр с течением времени начал портиться. Под предлогом исправления недостатков и пороков, мастерски рисуя их, комедия, а потом и трагедия, наконец, не останавливаются ни перед каким развратом; театр стал школой в мастерстве разврата. В таком испорченном виде греческий театр переходит в Рим и начинает портить нравы в римском народонаселении. Римская драма ничему хорошему не учила зрителей, высоких чувств в них не возбуждала. Вот как характеризуют римскую драму времен римских императоров, т. е. ту драму, которую застало первенствующее христианство: драма на римской почве упала более, чем другие роды поэзии. Серьезная драма была вытеснена из театра сладострастными сценами и соблазнительными пантомимами» [15].

Содержанием театральных пьес нередко становились различные пороки. Нравственность, казалось, покинула сцену, и постепенно театр стал школой порока как для актеров, так и для зрителей. «В театре рассказывались истории об обманутых супругах, говорилось о прелюбодеянии, об интригах влюбленных, выводились сцены из жизни публичных домов. На сцене представлялись только нецеломудренные жены и изнеженные мужчины. Втапывалось в грязь все то, что считалось достойным уважения; смеялись над добродетелью, глумились над богами» [16].

Христианский писатель-апологет Татиан, греч. Τάτιανός (112–185 гг.), родом из Ассирии, живший впоследствии в Риме, писал в ту пору, что «на сцене учат, как блудодействовать, и это видят сыновья и дочери ваши... рассказываются срамные дела ночные, где услаждают слушателей произношением гнусных речей» [17]. Что только не появлялось на подмостках! Из проповедей святителя Иоанна Златоустого мы узнаем, что на сцене являлись голые, купающиеся женщины, плясались сладострастные танцы. «Несмотря на то, что актерством занимались лишь люди с самой низкой репутацией, люди потерянные, и те стыдились и краснели, исполняя свою роль перед толпой зрителей» [18].

Описывая тлетворное влияние театра в период Римской империи, христианский писатель так описывает театральные зрелища: «Омерзительные предания об убийствах и кровосмешениях повторяются в живом действии, как события настоящие... Какое противоестественное и непотребное искусство вырабатывается там! Мужчины превращаются в женщин, так что вся честь и крепость пола бесчестится видом изнеженности тела, и чем кто лучше сумеет преобразиться из мужчины в женщину, тем больше нравится; за большее преступление получает большую похвалу, и чем становится гнуснее, тем считается искуснее. Чему не научит подобный человек!.. Несчастные! Они боготворят и сами страсти» [19].

Участников театральные представления в Древней Греции называли «ὁ ηθοποιός» (ифопьос) от ηθοποιέω – «формировать характер, воспитывать нравы, нравственно определять». Дословно это название актера можно перевести как «характеродел», в более широком понимании: воспитывающий нравы, влияющий на душевный облик, образующий характер, т. е. тот, кто на сцене представляет какие-то возвышенные характеры, которым должны следовать зрители. В римском театре исполнителей стали называть «гистрион» и «мим».

**Шутовские представления**, выступления мимов, смехотворцев, танцоров, акробатов и т. п.

“Scurrilibus ludicris” – это выражение не имело столь широкого хождения, как предыдущие, но оно встречается у Арнобия [20] при характеристике выступлений смехотворцев, поэтому мы поставили его сюда. Гистрионами назывались у римлян актеры, которые вели свое происхождение из Этрурии. Эти исполнители назывались *histriones* (от этрусского языка), и оно постепенно вытеснило римское *ludiones*. Примерно в 240 г. грек Ливий Андроник выступил в качества актера и режиссера в пьесе на латинском языке, тем самым положив основание римскому театру, это название – *histriones* – перешло на актеров комедий и трагедий. Его же стали впоследствии использовать в пантомимах, которые эпоху расцвета Империи получили большое распространение, даже большее, чем театральные представления.

Мим – ед. ч. μίμος, мн. ч. мимы – μίμοι. Первоначально так называли сценки, которые представляли собой воспроизведение различных тем окружающей жизни или пародировали какой-либо миф, они назывались мимами, и это же название было перенесено и на самих исполнителей. Слово «мим» (μίμος) появилось довольно поздно, в эпоху эллинизма (IV–III вв. до н. э.). Оно происходит от греч. “μίμησις” – подражание, воспроизведение, подобие. Что еще важно отметить, особенно в контексте нашей темы: мим – это самостоятельный вид зрелищ, он никогда не был театральным жанром и вообще к театру (θέατρον) не имел никакого отношения. Он был весьма близок к сценическому жанру, но вполне театральным представлением он никогда, в сущности, не являлся. Это были своего рода «сценки с натуры».

Как мы видим, зрелищная палитра античного мира была весьма разнообразна. Порой совершенно разные по своему типу «зрелища» назывались общим словом “spectaculum”. Так что когда в первые века христианства писалось и говорилось что-либо о «зрелищах» вообще или о театре в частности, нужно точно понимать, о чем идет речь: либо собственно о театре (θέατρον), либо о представлениях мимов (μίμοι), которые сегодня можно сравнить с эстрадой. Согласимся, что эстрада и театр – это разные вещи. В апологетической и канонической литературе зачастую эту грань не проводили, но писали просто «зрелища». Кроме того, здесь не учитывалась сакральная и техническая сторона самих представлений.

## Ссылки на источники

1. D. Junii Juvenalis Aquinatis. Satyrae. Ex recensione Henrici Christiani Henninii // Mannheii, Cura & Sumptibus Societatis literatae, 1781. – P. 112.
2. Martin Wainwright. Scars from lion bite suggest headless Romans found in York were gladiators // The Guardian. – 2010. – June 07.
3. Лебедев А. П. Церковно-исторические повествования общедоступного содержания и изложения: из давних времен Христианской Церкви. Издание второе. Т. IX // Собрание церковно-исторических сочинений профессора, доктора богословия А. Лебедева: в 10 т. – М., 1896–1905. – С. 219.
4. Толкование на Правило 24 Шестого Вселенского собора. С. 506. Правила Православной Церкви с толкованиями Никодима, епископа Далматинско-Истрийского: в 2 т. / пер. с сербского. – СПб., 1911–1912. – Т. 1. – С. 506.
5. Полное собрание творений святого Иоанна Златоуста: в 12 т. – СПб.: Издание Духовной академии, 1895–1906. – Т. 6. – Кн. 2. – Гл. 1. – С. 562.
6. Там же. – С. 858.
7. Aristoteles Graece ex recognitione Immanuelis Bekkeri. V. 1–2 / Edit Academia Regia Borussica. – Berolini, apud G. Reimerum, 1831. – Volumen primus.
8. Diogenes Laertius. Lives of Eminent Philosophers / with an English translation by R. D. Hicks: in 2 vol. – Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press; London: William Heinemann LTD, 1959. – Vol. I. – P. 326.
9. Aristoteles Graece ex recognitione Immanuelis Bekkeri. V. 1–2. – Volumen primus.
10. Ibid.
11. Ibid.
12. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907. – Т. XXXIIIa (1901): Томбигби – Трульский собор. – С. 691.
13. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Трагедия\\_\(жанр\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Трагедия_(жанр)).
14. Aristoteles Graece ex recognitione Immanuelis Bekkeri. V. 1–2. – Volumen primus.
15. Лебедев А. П. Указ. соч. – С. 217.
16. Schmidt. Die bürgerliche Gesellschaft in der altrömischen Welt und ihre Umgestaltung durch das christenthum. – Leipzig, 1857. – P. 84.
17. Татиан. Речь против эллинов // Сочинения древних христианских апологетов / пер. протоиерея П. Преображенского. – Изд. 2-е. – СПб., 1895. – Гл. 22. – С. 31.
18. Schmidt. Op. cit. – S. 83.
19. Библиотека Творений Св. Отцев и Учителей Западных издаваемая при Киевской Духовной Академии. Книга 1. Творения св. Священномученика Киприана Епископа Карфагенского. Части 1 и 2. – Киев, 1879. – Ч. 1. Письмо к Донату. – Гл. 8. – С. 1213.
20. Arnobii Adversus Nationes. Recensuit et commenatrio critico instruxit Augustus Reifferscheid. – Vindobonae, apud C. Geroldi Filium Bibliopolam Academiae, 1875. – P. 267.

---

### Igor Chistiukhin,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Theatre and Screen Arts, Oryol State Institute of Culture, Oryol

[dom26@list.ru](mailto:dom26@list.ru)

#### To the question of the contents of the antique spectacles

**Abstract.** The paper discusses the genre variety of the ancient world spectacular representations, gives their substantial characteristics. It addresses the issue of the perception of these ideas by Christian apologists. The author underlines necessity of the strict definitions in the discussion of ethics and aesthetics of the ancient theater.

**Key words:** theatre, spectacle, circus, horse races, gladiator fights, baiting of beasts, Christianity.

#### References

1. D. Junii Juvenalis Aquinatis (1781). "Satyrae. Ex recensione Henrici Christiani Henninii", Mannheii, Cura & Sumptibus Societatis literatae, p. 112 (in Latin).
2. Martin Wainwright (2010). "Scars from lion bite suggest headless Romans found in York were gladiators", The Guardian, June 07 (in English).
3. Lebedev, A. P. (1896–1905). "Cerkovno-istoricheskie povestvovanija obshhedostupnogo soderzhanija i izlozhenija: iz davnih vremen Hristianskoj Cerkvi. Izdanie vtoroe. T. IX", Sbranie cerkovno-istoricheskikh sochinenij professora, doktora bogoslovija A. Lebedeva: v 10 t., Moscow, p. 219 (in Russian).
4. (1911–1912). Tolkovanie na Pravilo 24 Shestogo Vselenskogo sobora. S. 506. Pravila Pravoslavnoj Cerkvi s tolkovanijami Nikodima, episkopa Dalmatinsko-Istrijskago: v 2 t. / per. s serbskogo, St. Petersburg, t. 1, p. 506 (in Russian).

5. (1895–1906). *Polnoe sobranie tvorenij svjatogo Ioanna Zlatousta*: v 12 t., Izdanie Duhovoj akademii, St. Petersburg, t. 6, kn. 2, gl. 1, p. 562 (in Russian).
6. *Ibid.*, p. 858.
7. (1831). *Aristoteles Graece ex recognitione Immanuelis Bekkeri*. V. 1–2 / Edit Academia Regia Borussica, Berolini, apud G. Reimerum, volumen primus (in Latin).
8. (1959). *Diogenes Laertius. Lives of Eminent Philosophers*. With an English translation by R.D. Hicks: In 2 vol., Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press; London: William Heinemann LTD, vol. I, p. 326 (in English).
9. (1831). *Aristoteles Graece ex recognitione Immanuelis Bekkeri*. V. 1–2, volumen primus.
10. *Ibid.*
11. *Ibid.*
12. (1890–1907). *Jenciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona*: v 86 t. (82 t. i 4 dop.), St. Petersburg, t. XXXIIIa (1901): *Tombigbi – Trul'skij sobor*, p. 691 (in Russian).
13. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Tragedija\\_\(zhanr\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Tragedija_(zhanr)) (in Russian).
14. (1831). *Aristoteles Graece ex recognitione Immanuelis Bekkeri*. V. 1–2, volumen primus.
15. Lebedev, A. P. (1896–1905). *Op. cit.*, p. 217.
16. Schmidt (1857). *Die bürgerliche Gesellschaft in der altrömischen Welt und ihre Umgestaltung durch das christenthum*, Leipzig, p. 84 (in German).
17. Tatian (1895). "Rech' protiv jellinov, Sochinenija drevnih hristianskih apologetov, per. protoiereja P. Preobrazhenskogo, Izd. 2-e, St. Petersburg, gl. 22, p. 31 (in Russian).
18. Schmidt (1857). *Op. cit.*, p. 83.
19. (1879). *Biblioteka Tvorenij Sv. Otcev i Uchitelej Zapadnyh izdavaemaja pri Kievskoj Duhovnoj Akademii*. Kniga 1. *Tvorenija sv. Svjashhennomuchenika Kipriana Episkopa Karfagenskogo*. Chasti 1 i 2, Kiev, ch. 1. *Pis'mo k Donatu*, gl. 8, p. 1213 (in Russian).
20. (1875). *Arnobii Adversus Nationes. Recensuit et commenatrio critico instruxit Augustus Reifferscheid*, Vindobonae, apud C. Geroldi Filium Bibliopolam Academiae, p. 267 (in Latin).

**Рекомендовано к публикации:**

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



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

Поступила в редакцию <i>Received</i>	28.09.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	29.09.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	29.09.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Чистюхин И. Н., 2016

**Петренко Марина Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону  
[marpetrenko2014@mail.ru](mailto:marpetrenko2014@mail.ru)



**Иванова Анастасия Андреевна,**

студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону  
[nastassia.ivanova@mail.ru](mailto:nastassia.ivanova@mail.ru)

**Шепелев Александр Игоревич,**

студент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону  
[schepelw95@mail.ru](mailto:schepelw95@mail.ru)

### **Проблемное обучение как средство развития критического мышления на уроках французского языка**

**Аннотация.** В статье представлена технология развития критического мышления как целостная система работы с информацией в процессе чтения и письма на уроке иностранного языка. Технология направлена на развитие качеств личности нового формата: творчески активной, открытой, владеющей навыками работы с большим объёмом информации и имеющей высокий уровень восприятия, понимания, адекватности подхода к окружающему поликультурному миру. В качестве примера в контексте обучения французскому языку рассматриваются такие приемы данной технологии, как «Ромашка Блума», «Дерево предсказаний» «Корзина идей». **Ключевые слова:** французский язык, творческая активность, педагогическая интеракция, эвристический подход, критическое мышление, проблемное обучение. **Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Педагог в современном мире – это человек, владеющий инновационными технологиями формирования критического мышления и развития творческой активности личности. Задача учителя – развить у ребенка следующие навыки: умение ориентироваться в постоянно меняющемся мире, творчески разрешать поставленные задачи, критически обрабатывать поток поступающей информации, вести диалог на иностранном языке. В данной статье мы опишем приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо [1, 2], реализуемые средствами проблемного обучения, с позиции эвристического подхода и теории педагогической интеракции. Мы считаем, что именно эвристический подход в сочетании с гуманистическим позволяет расширить возможности проблемного обучения. Он не предполагает заведомо готовых или правильных ответов со стороны учеников, что позволяет им самим выдвигать всевозможные гипотезы и варианты решений проблемы, а следовательно, способствует развитию творческой активности и критического мышления. Вместе с тем важно отметить необходимость учета интерактивной составляющей учебного процесса, в ходе которого учитель и ученик должны взаимодействовать на уровне равного партнерства, что будет в полной мере соответствовать законам эффективной педагогической интеракции. Таким образом, теоретико-методологической основой



нашего исследования является теория педагогической интеракции М. А. Петренко [3, 4] и эвристический подход А. В. Хуторского [5, 6].

Эвристическое обучение имеет богатую историю, истоки которой восходят к Древней Греции. Изначально эвристикой называлась система словесного обучения, разработанная Сократом, благодаря которой ученик сам приходит к некоему знанию или решению проблемы путем специальных вопросов и рассуждений. В современной педагогике эвристическое обучение также имеет большую ценность и продолжает свое развитие в трудах научной школы А. В. Хуторского. В частности, он в своем научном труде «Дидактическая эвристика» сформировал цели, закономерности и принципы эвристического обучения: «Целью эвристического обучения является не передача ученикам опыта прошлого, а создание ими личного опыта настоящего, а также конкретной, новой для ученика образовательной продукции» [7].

Ключевое понятие теории педагогической интеракции определяется как «продуктивное, т. е. направленное на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя межличностное взаимодействие субъектов интеракции, которое характеризуется рядом признаков: это деятельность добровольная, долговременная, затрагивающая все личностные аспекты субъектов интеракции, основанная на внутренней мотивации, желании личностного роста; структурируется как диалогическое взаимодействие, взаимодействие, взаимотворение, совместное порождение; основывается на принципе творческой активности личности на трех онтологических уровнях: природном, социальном, духовном; опосредуется социокультурной средой образовательного учреждения; использует интерактивные технологии развития творческой активности личности и мотивационный эффект обратной связи; обеспечивает повышение уровней самоорганизации, рефлексии и творческой свободы личности; творческая активность придает педагогической интеракции продуктивный, синергетический характер и является необходимым условием личностного, профессионального и карьерного роста» [8].

В то же время «гуманистический подход в современном образовании – это серьезная мировоззренческая позиция, которая определяется несколькими очень важными положениями. Во-первых, она основана на твердом убеждении педагога в том, что личность Ученика полна неисчерпаемых возможностей развертывания творческой активности и имеет мощный (хотя зачастую скрытый и нереализованный) потенциал в способности овладеть собственной жизнью, приняв на себя ответственность за нее. Во-вторых, эти возможности могут быть реализованы при условии психолого-педагогической поддержки. Следствие этого – принципиальный отказ от редуccionистских взглядов, объективирующих человека и игнорирующих личностную основу его бытия – во всей её сложности и противоречивости. В-третьих, основной позицией в такой поддержке является диалог, отметающий авторитарные и манипулятивные технологии общения» [9].

Что касается технологии развития критического мышления через чтение и письмо (далее – ТРКМЧП), то она разработана в Америке в 80-е гг. XX столетия Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита [10]. Авторы программы – Чарльз Темпл, Джинни Стил, Куртис Мередит. В её основу положены идеи нескольких теорий: теории Ж. Пиаже об этапах умственного развития ребенка; Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, о неразрывной связи обучения и общего развития ребенка и осмысленном обучении; К. Поппера и Р. Пола об основах формирования и развития критического мышления; Э. Браун и И. Бек о метакогнитивном учении и др. Разработчики технологии РКМЧП перевели контекст данных теорий в практику, создав универсальную и изящную педагогическую технологию, выделив этапы, методические приемы и критерии оценки результата. Привычная трёхфазная

структура: введение – основная часть – заключение – в рамках технологии РКМЧП наполнена иным контекстом, и этапы урока имеют другие названия: ВЫЗОВ (evocation), ОСМЫСЛЕНИЕ (realization of meaning), РАЗМЫШЛЕНИЕ (reflection). Конечная цель применения технологии РКМЧП – научить самостоятельному применению этой технологии, способствовать эволюции ребенка в «человека-творца», а также пробудить желание к непрерывному образованию через всю жизнь.

Конечно, технология развития критического мышления располагает множеством эффективных приемов, результативность которых можно увеличить благодаря их реализации средствами проблемного обучения. Одним из таковых является **«Ромашка Блума»**. «Ромашка» состоит из лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса. Но в нашем контексте он будет детерминирован **методом эвристических вопросов**, созданным Квинтилианом (ок. 35 – ок. 96). Согласно данному методу, для отыскания сведений о каком-либо событии или объекте задаются следующие семь ключевых вопросов: кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда? Парные сочетания вопросов порождают новый вопрос, например: как-когда? Ответы на данные вопросы и их всевозможные сочетания порождают необычные идеи и решения относительно исследуемого объекта. Таким образом, мы получаем семилепестковую ромашку Блума, с помощью которой можно будет проводить критический анализ определенных событий или ситуаций.

Данный прием можно воплотить в жизнь следующим образом. Педагогу необходимо разделить учеников на 5–6 групп по 3–4 ученика и дать каждой на домашнее прочтение отрывок одного из французских литературных произведений, например по одной главе из повести А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (“Le petit Prince”). На следующий урок учитель каждой группе задает 7 вышеупомянутых вопросов. При этом ответы у учеников в пределах одной и той же группы могут отличаться, и необходимо выслушать мнение каждого, чтобы рассмотреть текст с разных позиций и сформировать цельное впечатление о произведении. Возьмем в качестве примера вторую главу данной повести и рассмотрим возможные варианты ответов ученика (рис. 1).

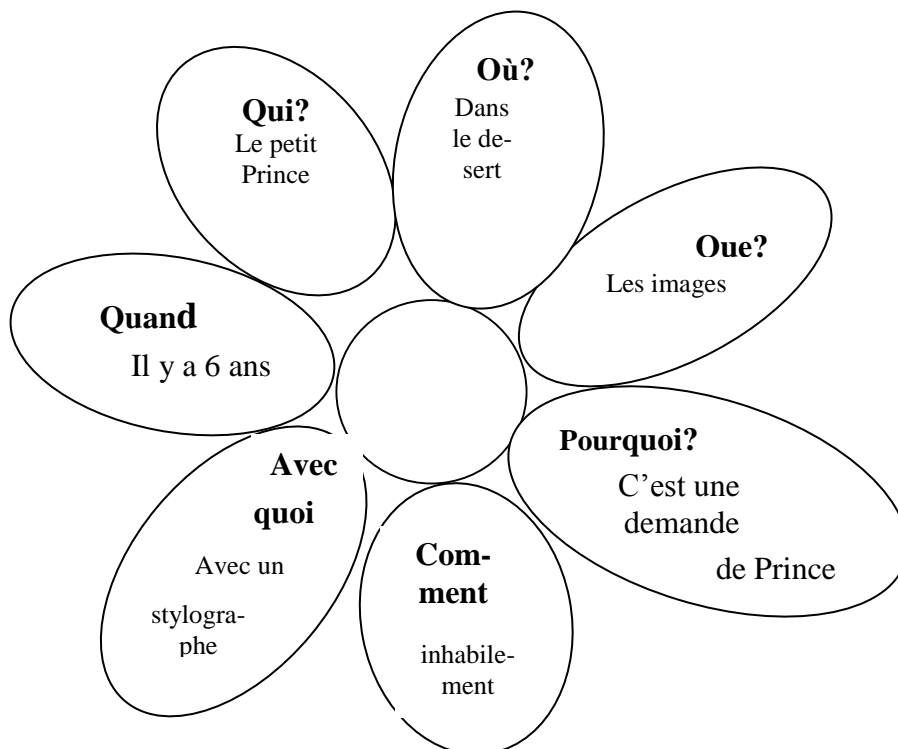


Рис. 1

Следующий вариант синтеза – прием технологии развития критического мышления («Дерево предсказаний» + метод «Если бы»). Метод эвристического обучения «Если бы...» представляет собой следующее: ученикам предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что произойдет, если в мире что-либо изменится – увеличится в 10 раз сила гравитации; исчезнут окончания в словах или сами слова и т. д. Выполнение учениками подобных заданий не только развивает способность воображения, но и позволяет им лучше понять устройство реального мира, фундаментальных основ различных наук.

Мы предлагаем следующий вариант синтеза приемов технологии развития критического мышления и эвристического обучения «Дерево предсказаний» и «Если бы...» (рис. 2).

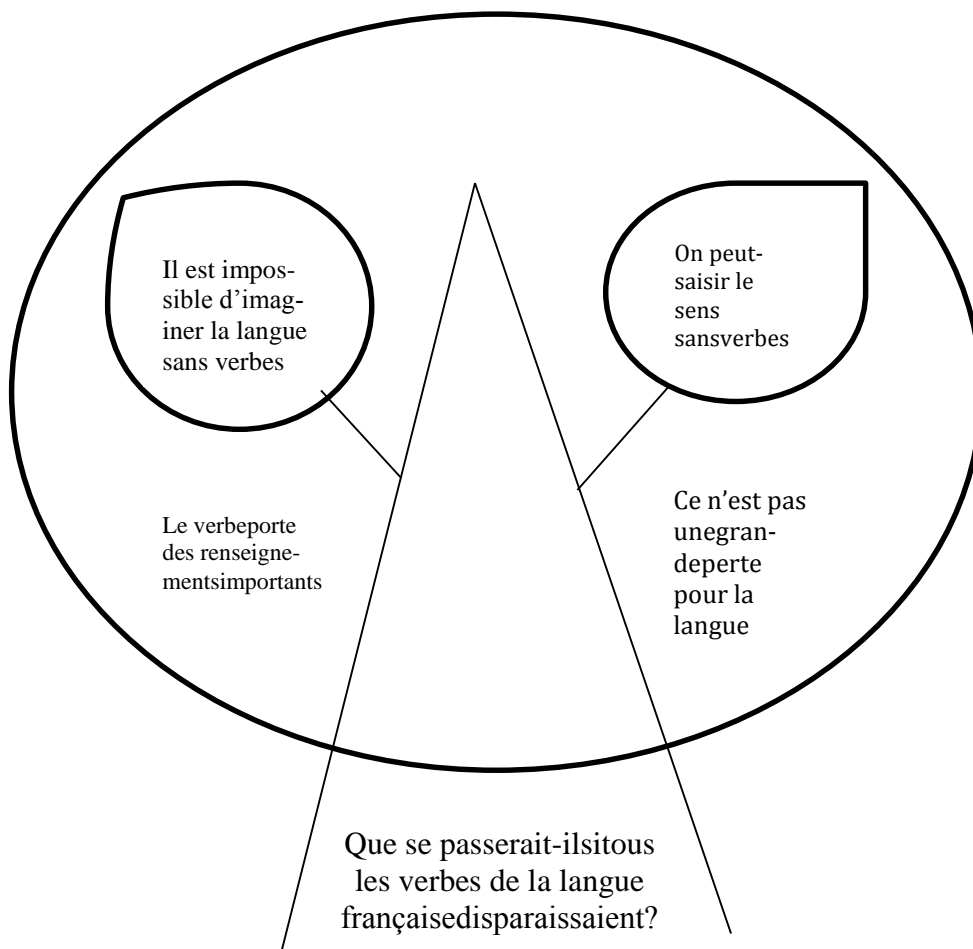


Рис. 2

На рис. 2 изображен вариант представления синтезированных приемов «Если бы» и «Дерево предсказаний». «Ствол» дерева заключает в себе вопрос «Что произойдет, если из французского языка исчезнут глаголы?», возможные ответы на который отображены в виде «ветвей»: справа – «Это небольшая потеря для французского языка», слева – «Невозможно представить язык без глаголов». Аргументы данных ответов заключены в «листьях»: справа – «Можно уловить смысл без употребления глаголов», слева – «Глаголы несут в себе важную информацию».

Ещё один пример – синтез метода мозгового штурма и приема «Корзина идей».

Метод **мозгового штурма** является одним из самых распространенных методов развития творческого и аналитического мышления, разработанным в 1953 г. Алексом Осборном. Особенность мозгового штурма – исключение оценочного компонента на начальных стадиях создания идей, что играет немаловажную роль при общении с детьми.

Данный метод можно реализовать сочетанием с таким приемом ТРКМЧП, как «**Корзина идей**», в которую будут «складываться» все мысли и предположения учащихся на заданную педагогом тему. Это прием, позволяющий выяснить все, что знают и думают обучающиеся по обсуждаемой теме урока (рис. 3).

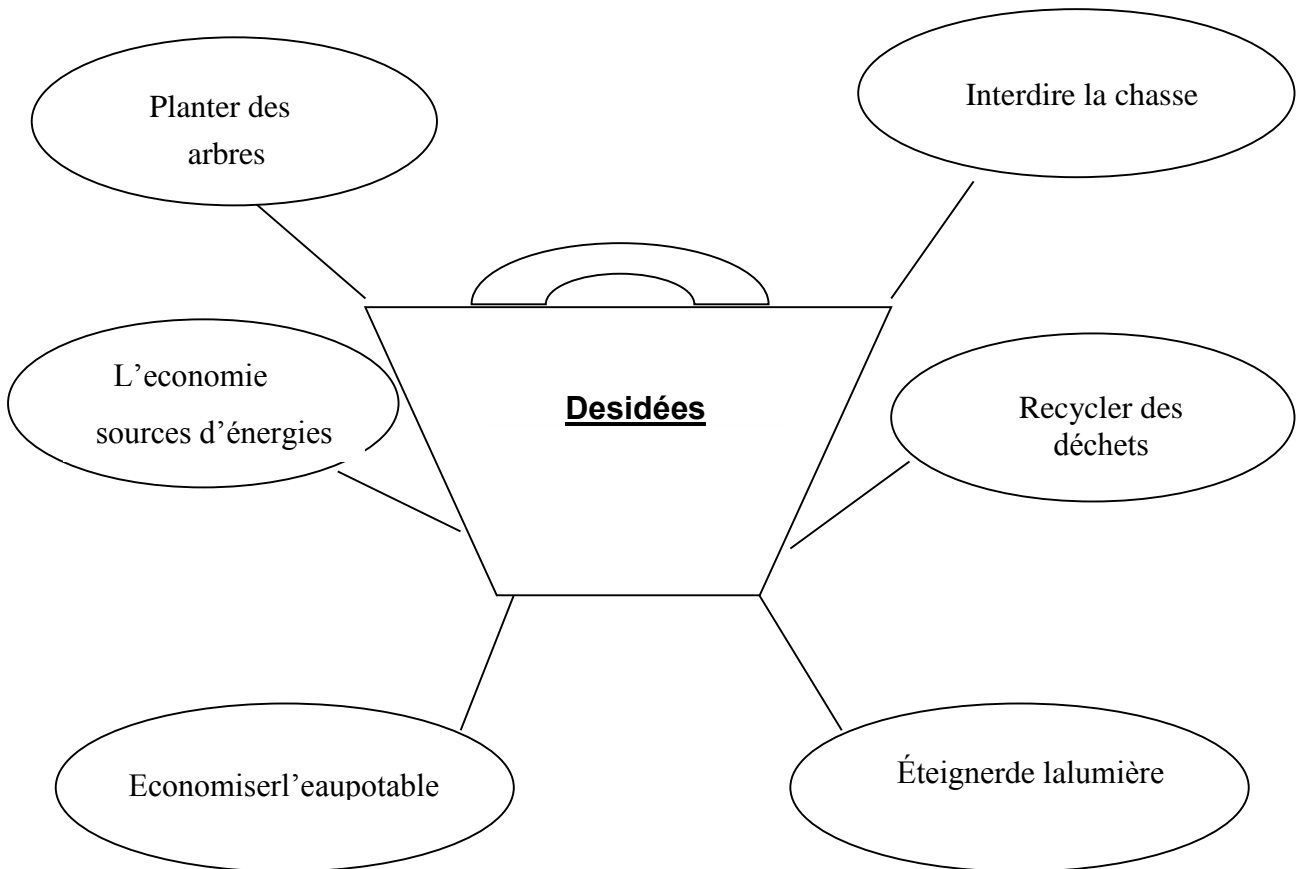


Рис. 3

Итак, на рис. 3 изображена корзина идей на тему « les moyens de la protection de l'environnement » («Способы защиты окружающей среды»). Возможные предложенные варианты могут быть следующими:

- 1) сажать деревья;
- 2) экономить энергетические ресурсы;
- 3) экономить питьевую воду;
- 4) запретить охоты;
- 5) утилизировать отходы;
- 6) выключать свет.

Конечно, эффект использования приемов технологии усилится, если он будет вплетен в ткань игровой деятельности. Составление сценария складывается следующим образом: определение предмета игры; выявление конфликта; выбор способа развития событий: детерминированный, спонтанный или смешанный; последовательность

игры; написание правил игры; выбор системы оценивания. Важная составляющая подготовки – распределение ролей, которое можно также воплотить в игровой форме. Учитель может раздать ученикам список ролей, и каждый из них укажет, кого в какой роли он видит и кем представляет себя в данной игре. Таким образом, при распределении ролей учитель примет во внимание пожелания учащихся.

Второй этап – непосредственно **проведение игры**. Учитель должен контролировать игру, следить за соблюдением правил, не позволять учащимся выйти за рамки игры, не переносить конфликты из реальной жизни в игровую.

Третий этап – **подведение итогов**. Учитель оценивает сделанную учениками работу, дает рекомендации, просит их самих проанализировать их участие в деловой игре и сделать соответствующие выводы.

Покажем на наглядных примерах, как действует прием «Деловая игра» на уроках французского языка. Так как в большинстве случаев языковые группы состоят из относительно небольшого количества человек (8–10 учащихся), задействовать сразу всех учеников весьма несложно. Мы предлагаем следующий вариант сценария. Деловая игра называется “Les habiletés du métier de guide” («Тонкости профессии гида»). В данной игре каждый из учеников может выступать как в роли гида, так и в роли посетителя. Для этого учащиеся распределяют между собой достопримечательности Парижа, каждый готовит презентацию и рассказ о данной местности на 5 минут. В течение рассказа другие ученики задают интересующие их вопросы, выражают свои эмоции, как если бы они на самом деле были бы посетителями. Представим вам одно из возможных выступлений.

Guide: “Bonjour, Mesdames et Messieurs! Aujourd’hui je vais vous présenter la plus célèbre et mystérieuse cathédrale de Paris. C’est, bien sûr, Notre-Dame. Je vais vous parler de l’histoire et de l’architecture de cette grande cathédrale. Si vous avez des questions, vous pouvez me les poser.

Il aura fallu 2 siècles pour construire Notre Dame de Paris. Avec l’augmentation de la population, Paris avait besoin d’une nouvelle cathédrale. En 1160, Maurice de Sully démolit l’église Saint-Etienne sur l’île de la Cité et y démarre la construction de la plus grande cathédrale de Paris: Notre Dame. De Sully ne verra jamais son œuvre terminée, et même si la cathédrale est déjà active en 1250, il faudra attendre 1345 pour la voir complètement aboutie, avec un aspect similaire à celui aujourd’hui”.

Visiteur: “Et comment l’histoire de Notre-Dame est liée avec le roman de Victor Hugo? Pourquoi a-t-il choisi notamment cette cathédrale?”

Guide: “Inspirons, s’il est possible, à la nation l’amour de l’architecture nationale” – c’est la citation de Victor Hugo. Alors son roman est un moyen d’attirer des Français à la beauté du Paris”

Guide: Quant à l’architecture la cathédrale est construite dans le style gothique. Regardez à ces rosaces.

Visiteur: O, que c’est beau! Je n’ai jamais vu des vitraux si beaux!

Guide: Les deux rosaces qui ornent chacun des bras du transept sont parmi les plus grandes d’Europe et ont chacune un diamètre de 13 m. Ses tours atteignent une hauteur de 69 m. Sa longueur est de 127 mètres, sa largeur de 48 mètres. La hauteur de la flèche est de 96 mètres et la largeur de la façade est de 43,5 mètres.

Les gargouilles désignent normalement les extrémités des conduits d’écoulement des eaux, et ont souvent la forme d’animaux fantastiques. Celles de Notre-Dame n’ont pas cette utilité. La plus célèbre est la stryge que vous pouvez admirer ci-dessus, esprit nocturne et malfaisant des légendes orientales. Pour aujourd’hui notre promenade est finie. Merci pour votre attention !

Visiteur: Merci beaucoup pour votre présentation. Votre récit m'a plu bien.

**Перевод:**

Гид: «Здравствуйте, дамы и господа! Сегодня я вам покажу самый знаменитый и самый загадочный собор Парижа – собор Парижской Богоматери. Я вам расскажу об истории и архитектуре этого великого храма. Если у вас возникнут вопросы, вы можете не их задать.

Для строительства собора потребовалось два века. Из-за большого прироста населения Парижу потребовался новый собор. В 1160 году Морис де Сюлли разрушил церковь Святого Этьенна на острове Сите и начал на этом месте строительство самого большого собора Парижа – Нотр-Дама. Де Сюлли никогда не увидит своего законченного произведения, и, хотя собор действовал уже в 1250 году, необходимо было подождать 1345 год, чтобы увидеть его во всей красе, каким он является и сейчас».

Посетитель: «А каким образом история собора Парижской Богоматери связана с романом Виктора Гюго? Почему он выбрал именно этот собор?»

Гид: «“Вдохновим, если это возможно, нации любовь к национальной архитектуре” – это цитата самого Виктора Гюго. Таким образом, его роман – это способ привлечь французов к красотам Парижа».

Гид: «Что касается архитектуры, собор построен в готическом стиле. Посмотрите на эти витражи!»

Посетитель: «О, как красиво! Я никогда не видел таких красивых витражей!»

Гид: «Две розы, украшающие каждый трансепт, являются одними из самых больших в Европе и составляют 13 метров диаметром каждая. Высота башен достигает 69 метров. Длина составляет 127 метров, а ширина – 48. Шпиль собора имеет высоту 96 метров, а ширина фасадов – 43, 5 метров.

Гаргульи обычно занимают края каналов водостока и часто представляют собой фантастических животных. Однако гаргульи Нотр-Дама не обладают такой способностью. Самая знаменитая гаргулья – это вурдалак, которым вы можете полюбоваться, посмотрев наверх, ночной дух, творящий зло, согласно восточным легендам. На сегодня наша прогулка окончена. Спасибо за внимание!»

Посетитель: «Спасибо большое за Вашу презентацию. Мне очень понравился Ваш рассказ».

В завершение презентации учитель обязательно хвалит ученика, выступавшего в качестве гида, а также учащихся, которые вступали в диалог. Учитель анализирует работу, дает свои рекомендации по усовершенствованию и спрашивает мнение детей, насколько они сами оценивают качество презентации. Таким образом, мы подробно рассмотрели еще один прием проблемного обучения «Деловая игра», этапы его разработки, а также применение на практике. Деловая игра является одним из наиболее эффективных методов проблемного обучения именно за счет своей игровой направленности и имитации действительности.

Итак, синтез инновационных педагогических технологий на основе эвристического подхода и теории педагогической интеракции, безусловно, возможен и применим на практике. В ходе исследования мы также пришли к следующему выводу: использование синтеза приемов вышеупомянутых технологий продуктивно влияет на развитие творческой активности и формирование критического мышления у детей, что является одной из основных задач современного педагога. Более того, мы выяснили, что эвристические методы обучения эффективно взаимодействуют с другими технологиями, что порождает новые, всесторонне дополненные и грамотно синтезированные педагогические приемы.

## Ссылки на источники

1. Петренко М. А., Шепелев А. И. Технология развития критического мышления через чтение и письмо на уроках немецкого языка // Научные труды SWorld. – 2015. – Т. 7. – № 3(40). – С. 4–12.
2. Мередит К. С., Стилл Д. Л., Темпл Ч. Как учатся дети: свод основ: учеб. пособие для проекта ЧПКМ. – М., 1997.
3. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции: монография. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.
4. Petrenko M. A. Theoretic bases of pedagogical interaction. Procedia // Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 214. – С. 407–413.
5. Формы и методы эвристического обучения. – URL: <http://paidagogos.com/?p=124>.
6. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
7. Там же. – С. 7.
8. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции.
9. Петренко М. А. Генезис диалогического подхода в науке и образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 81. – С. 242–251.
10. Мередит К. С., Стилл Д. Л., Темпл Ч. Указ. соч.

---

### **Marina Petrenko,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Education and Pedagogical Sciences, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don  
[mapetrenko2014@mail.ru](mailto:mapetrenko2014@mail.ru)

### **Anastasia Ivanova,**

Student, Institute of Philosophy, Journalistics and Intercultural Communication, Southern Federal University, Rostov-on-Don  
[nastassia.ivanova@mail.ru](mailto:nastassia.ivanova@mail.ru)

### **Alexandr Shepelev,**

Student, Institute of Philosophy, Journalistics and Intercultural Communication, Southern Federal University, Rostov-on-Don  
[schepelew95@mail.ru](mailto:schepelew95@mail.ru)

## **Problem-based learning as a mean for critical thinking development at the lessons of the French language**

**Abstract.** The paper presents the creative thinking developmental technology as a holistic system of work with information in the process of reading and writing at a foreign language class. The technology is aimed at the development of the new format individual qualities, such as creatively active open personality capable of work with huge amounts of information and having a high level of perception, understanding and adequate approach to the surrounding multicultural world. As an example, in the context of learning the French language, the authors consider such methods of this technology, as the “Bloom’s daisy”, “Tree of predictions”, “Basket of ideas”.

**Key words:** French language, creative activity, pedagogic interaction, heuristic approach, critical thinking, problem-based learning.

## **References**

1. Petrenko, M. A. & Shepelev, A. I. (2015). “Tehnologija razvitija kriticheskogo myshlenija cherez chtenie i pis'mo na urokah nemeckogo jazyka”, Nauchnye trudy SWorld, t. 7, № 3(40), pp. 4–12 (in Russian).
2. Meredit, K. S., Still, D. L. & Templ, Ch. (1997). *Kak uchatsja deti: svod osnov: ucheb. posobie dlja proekta ChPKM*, Moscow (in Russian).
3. Petrenko, M. A. (2009). *Teorija pedagogicheskoj interakcii: monografija*, IPO PI JuFU, Rostov n/D. (in Russian).
4. Petrenko, M. A. (2015). “Theoretic bases of pedagogical interaction. Procedia”, Social and Behavioral Sciences, t. 214, pp. 407–413 (in Russian).
5. *Formy i metody jevrsticheskogo obuchenija*. Available at: <http://paidagogos.com/?p=124> (in Russian).
6. Hutorskoj, A. V. (2003). *Didakticheskaja jevrstika: teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija*, Izd-vo MGU, Moscow (in Russian).
7. *Ibid.*, p. 7.
8. Petrenko, M. A. (2009). *Op. cit.*
9. Petrenko, M. A. (2008). “Genezis dialogicheskogo podhoda v nauke i obrazovanii”, *Izvestija Rossijsko-go gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, № 81, pp. 242–251 (in Russian).
10. Meredit, K. S., Still, D. L. & Templ, Ch. (1997). *Op. cit.*

**Рекомендовано к публикации:**

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



Поступила в редакцию <i>Received</i>	28.09.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	29.09.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	29.09.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Петренко М. А., Иванова А. А., Шепелев А. И., 2016



**Сычева Виктория Олеговна,**  
старший преподаватель кафедры туризма и культурного наследия Института истории и международных отношений ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет», г. Саратов  
[visicheva@mail.ru](mailto:visicheva@mail.ru)



### **Производственный сервис как особый вид сервисной деятельности в сфере услуг**

**Аннотация.** В статье рассмотрено несколько подходов к определению сервисной деятельности, а также дана трактовка понятия «производственный сервис». Обозначается место производственного сервиса в структуре сервисной экономики, раскрывается его содержание, в том числе на примере производственных предприятий, а также говорится о такой его форме, как фирменный сервис.

**Ключевые слова:** производственный сервис, сервисная деятельность, фирменный сервис, сфера услуг, сервис.

**Раздел:** (04) экономика.

В научной литературе понятие «сервисная деятельность» трактуют с разных точек зрения: экономической, содержательной (процессуальной), социологической. С экономической точки зрения сервисная деятельность рассматривается как вид экономической деятельности, направленной на удовлетворение коллективных и индивидуальных потребностей. Для компаний и индивидуальных предпринимателей такая деятельность организуется с целью получения выгоды. Результатом данного вида деятельности является услуга как особый вид экономического блага, обладающий специфическими характеристиками, которые определяют содержание этой деятельности.

С содержательной точки зрения сервисная деятельность рассматривается двояко: как процесс предоставления услуги, состоящий из последовательно осуществляемых этапов, организованный таким образом, чтобы каждый этап отвечал критериям экономической эффективности и психологической удовлетворенности клиента, как потребителя процесса обслуживания – с данной точки зрения сервисная деятельность отождествляется с понятиями «обслуживание» и «сервис»; с другой точки зрения сервисная деятельность понимается как результат взаимодействия исполнителя и потребителя услуги, для получения которого потребитель услуги выступает не менее активным участником сервисной деятельности, чем исполнитель услуги.

С социологической точки зрения сервисная деятельность определяется как особый вид социальной практики, в процессе осуществления которой происходит взаимное развитие как сервисного работника с профессиональной точки зрения, так и потребителя, развитие которого происходит путем удовлетворения своих потребностей через потребление услуги [1].

По направленности на объект обслуживания выделяются следующие виды сервисной деятельности: потребительский сервис, который направлен на удовлетворение индивидуальных потребностей, и производственный сервис, ориентированный на сопровождение производственных процессов. К производственному сервису также относится так называемый «внутренний сервис» («внутреннее обслуживание»), представляющий собой организацию вспомогательных процессов деятельности компании.

Данные процессы, как правило, выполняются на основе договора аутсорсинга в целях концентрации производственных усилий компании на основном виде деятельности.

Мы привыкли рассматривать сферу услуг однобоко, как совокупность отраслей и видов деятельности, направленных на удовлетворение индивидуальных потребностей и представленных такими отраслями, как здравоохранение, образование, бытовое обслуживание, культура, рекреационные услуги, услуги общественного питания. И мы почти забываем прибавить к этому перечню транспортные услуги, услуги связи, юридические и информационные услуги, архитектурные и проектно-конструкторские услуги, инжиниринг и другие деловые и производственные услуги, хотя гармоничное развитие экономики и социальной сферы региона невозможно без удовлетворения общественных и деловых потребностей и интересов. Рассмотрим производственные услуги подробнее.

Как говорил Т. Левитт, дальнейшее развитие промышленности возможно тогда, когда акцент перемещается с продукции (с инженерно-конструкторского отдела) на потребителя (отдел маркетинга). Иными словами, развитие производственного предприятия имеет широкие перспективы, когда продукт не только разрабатывается ради усовершенствования механизма изделия, его структуры и содержания, но и учитывает в своих функциях реальные нужды пользователей.

Обратим внимание на тот факт, что развитие сферы услуг, несмотря на кризисные периоды, происходит планомерно, без существенных колебаний и показывает положительную тенденцию почти во всех регионах мира. Так, в России, переживающей перманентные кризисные процессы, эта тенденция также прослеживается, как можно видеть на рис. 1.

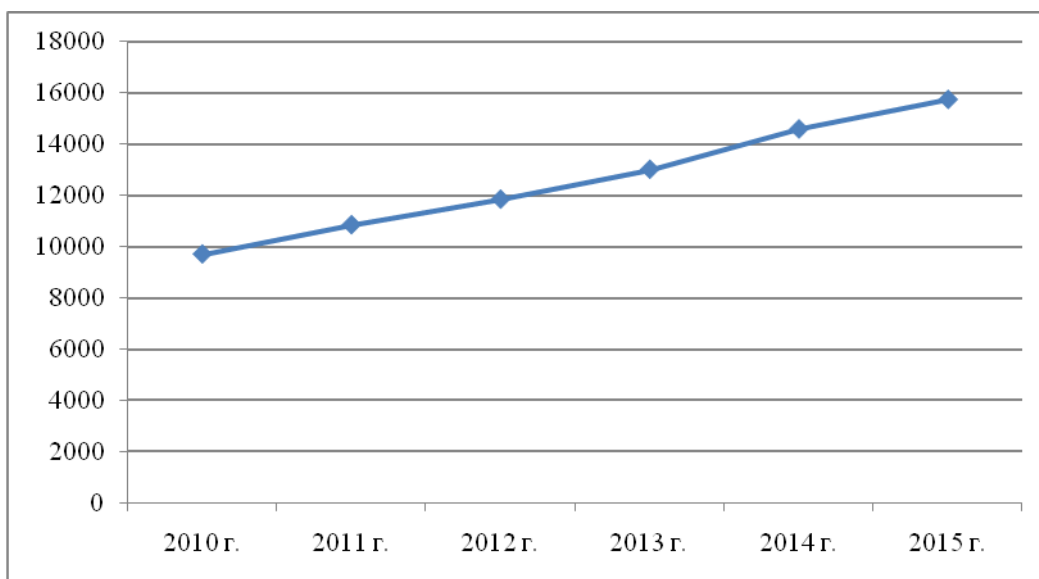


Рис. 1. Объем платных услуг, оказанных населению России в 2010–2015 гг., млн руб. [2]

Возникает вопрос: какие отрасли и виды деятельности пользуются повышенным спросом у населения в России? Перечень этих отраслей не меняется уже относительно давно, и в 2015 г. их лидерство сохранилось: это коммунальные (25%), транспортные услуги (23%) и услуги связи (19%).

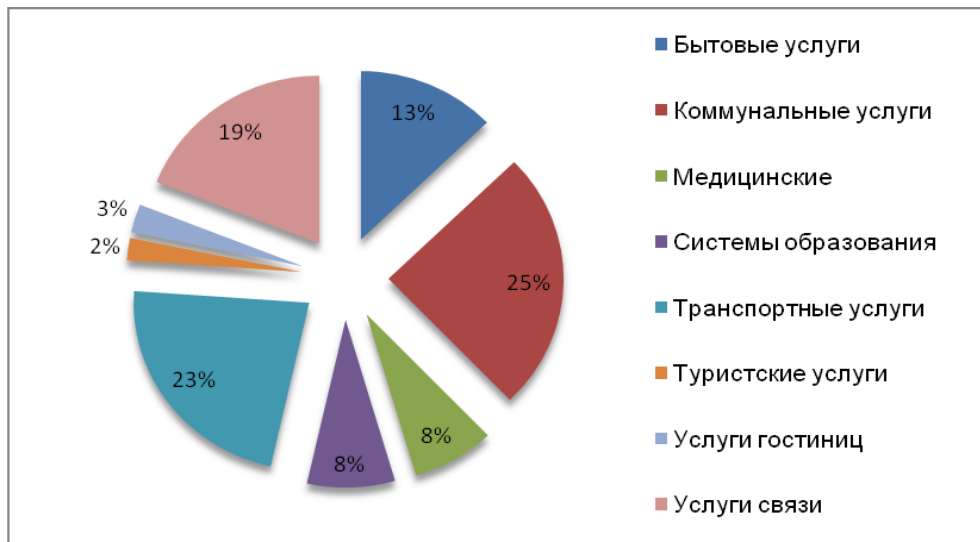


Рис. 2. Объем платных услуг, оказанных населению, по отраслям в России в 2015 г. [3]

Обратим внимание также на то, что в результате развития экономики в сфере услуг растет с каждым годом и спрос на производственный сервис. Если мы обратимся к веб-сайтам крупных производственных предприятий России, то можем увидеть, что почти все эти предприятия предлагают достаточно широкий комплекс сервисного сопровождения своей продукции, не говоря уже о том, что на рынке существуют специализированные сервисные предприятия, осуществляющие самостоятельную сервисную деятельность.

Ответом на спрос на производственный сервис может служить широкий перечень услуг, представленный на веб-сайтах предприятий. Примером может выступить веб-сайт группы компаний «Инженерный центр вагоностроения» [4], который кроме услуг инженерного, испытательного и экспертного центров предлагает производственный сервис, заключающийся в «выполнении всех видов ремонта и модернизации различной сложности для железнодорожных вагонов» [5] как на собственной производственной базе (ОАО «РЖД»), так и на частных ремонтных организациях. Также производственный сервис включает услуги по «приобретению и поставке материалов и комплектующих, необходимых для переоборудования, модернизации и ремонта вагонов» [6] с предоставлением необходимого оборудования, технической документации и высококвалифицированного персонала.

Производственные предприятия Саратовской области также уделяют внимание предоставлению производственного сервиса. Перечень услуг, предоставляемых специалистами компаний, указан на их веб-сайтах: на сайте ОАО «Завод «ПРОММАШ»» [7], ООО АРП «Фургон-Сервис» [8], ООО «Энергокомплект-Сервис» [9], СПК «Строй-Дом-Сервис» [10] и других.

Таким образом, мы можем увидеть, что производственный сервис представлен несколькими группами услуг:

- 1) услугами, непосредственно связанными с производством товара, выступающими в виде промежуточного продукта (полуфабриката), либо обеспечивающими производство конечного продукта или его комплектующих, отдельных узлов и деталей;
- 2) услугами по ремонту и содержанию в исправном состоянии техники, оборудования, зданий и сооружений, прямо или косвенно обеспечивающих это производство;
- 3) услугами в виде технической подготовки продукта к вводу в эксплуатацию и поддержания его технико-эксплуатационных характеристик;

4) услугами с использованием высоких технологий (программные продукты и телекоммуникационные услуги).

Однако при отнесении ряда услуг производственного сервиса к сфере услуг возникают определенные трудности. Стоит отметить, что, если этот ремонт осуществляется работниками предприятия – изготовителя продукции, эти работники считаются производственными рабочими и средства, затраченные на ремонт, включаются в себестоимость продукции на ее внутрифирменном, внутризаводском уровне. Если тот же ремонт осуществляется контрактным ремонтным предприятием, то и рабочие, и доход относятся к сфере услуг. То же можно говорить о вариантах ремонта готового продукта, если для этой цели он возвращен предприятию-изготовителю.

В то же время мы можем наблюдать, что большинство производственных предприятий осуществляют сервисное сопровождение собственной продукции через свою сервисную компанию, являющуюся юридически самостоятельным предприятием, тем самым упрощая ведение учета своей хозяйственной деятельности.

Таким образом, развитие производственного сервиса социально обусловлено. Согласно мнению известного социолога Т. Парсонса, во время сделки стороны вступают во взаимоотношения, в основе которых лежат не только нормы и регламенты бизнес-процесса, но и моральные обязательства, придающие особый социальный смысл коммерческой деятельности. Этот фактор влияет на развитие известной формы производственного сервиса – фирменного сервиса, особенностью которого является активное участие производителя в эксплуатации продукции (изделия) в течение всего срока эксплуатации (см. рис. 3).

Фирменный сервис можно определить как систему взаимоотношений между производителем и потребителем промышленной продукции, характеризующуюся непосредственным участием производителя в обеспечении эффективной эксплуатации изделия в течение всего жизненного цикла, в поддержании его в постоянной готовности к использованию. В основе этой системы находится ответственность производителя за организацию деятельности выпущенного им изделия на протяжении всего срока его службы.



Рис. 3. Структура фирменного сервиса [11]

К основным преимуществам фирменного сервиса относятся:

- возможность повышения индустриализационного уровня работ по техническому обслуживанию и ремонту;
- осуществление постоянного информационного отслеживания качества изделий на протяжении всего срока эксплуатации и повышение вследствие этого эффективности конструкторских решений;
- предоставление потребителю комплекса услуг в виде, например, консультирования по эксплуатации техники, обеспечения ее запасными частями;
- рационализация процесса утилизации остатков изделий, ориентация на источники вторичных ресурсов при изготовлении продукции.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что сервисная деятельность предприятий, ориентированных на предоставление индивидуальных услуг, и предприятий, чья специализация направлена на производство продукции, способствует развитию экономики в целом и сферы услуг в частности. В настоящее время производственные предприятия обращают особое внимание не только на производственно-технические инновации, но и на предоставление услуг гуманитарного характера. Данная тенденция описана в трудах известного экономиста Т. Левитта как «конкуренция по-новому». Современные исследователи отмечают повсеместную сервисизацию экономики. Согласно статистическим данным, представленным в таблице, на сферу услуг в начале XXI столетия приходится более 70% ВВП экономически развитых стран.

#### Двадцать стран мира с наибольшей долей сферы услуг в структуре ВВП [12]

Номер	Страна	Доля сферы услуг, %
1	Монако	95,1
2	Люксембург	86,0
3	Джибути	81,9
4	Палау	81,8
5	Мальта	80,6
6	Сент-Люсия	80,0
7	США	79,6
8	Кипр	78,3
9	Барбадос	78,0
10	Фиджи	77,6
11	Франция	77,6
12	Гренада	76,6
13	Панама	76,4
14	Бельгия	76,1
15	Ливан	76,1
16	Мальдивы	76,0
17	Греция	75,7
18	Самоа	75,3
19	Великобритания	74,5
20	Кабо-Верде	74,4

Важно отметить, что в последние годы (2013–2015 гг.) доля услуг в ВВП России находится на границе 60%, но, тем не менее, эта доля в сравнении с другими странами существенно мала.

Изучая деловые бюллетени, представляющие аналитическую статистику за 2015 г., мы обратили внимание на тенденцию сокращения индекса деловой активности в сфере услуг, что обусловлено в первую очередь экономико-политическими факторами. Смеем надеяться, что изменение ситуации приведет к восстановлению позиций

сферы услуг в ВВП страны, поскольку считаем, что развитие сервисной деятельности является способом гуманизации отношений, ослабления маргинализации населения, стимулирования темпов экономического развития, а также, согласно К. Ясперсу, является «профилактикой» нищеты и безработицы.

### Ссылки на источники

1. Фокина О. А. Сервисная деятельность как особый вид социальной практики // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Филос. – 2009. – № 2 (10). – С. 106.
2. ЕМИСС. – URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/data.do?id=33843>.
3. Там же.
4. Группа компаний «Инженерный центр вагоностроения». – URL: <http://www.engcenter.ru/product.html>.
5. Там же.
6. Там же.
7. ОАО «Завод «Проммаш». – URL: <http://prommash.com/service/>
8. ООО АРП «Фургон-Сервис». – URL: <http://www.zernovoz64.ru/>
9. ООО «Энергокомплект-Сервис». – URL: <http://eks64.ru/>
10. СПК «Строй-Дом-Сервис». – URL: <http://stroydoms.com/>
11. Иванов Н. Н. Управление бизнес-услугами. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та экономики и финансов, 2010. – С. 32.
12. Справочные таблицы. – URL: <http://infotables.ru/strany-i-goroda/43-ekonomicheskaya-statistika-stran-mira/426-struktura-vvp-stran-mira-tablitsa>.

### **Viktoriya Sycheva,**

Senior lecturer at the chair of Tourism and Cultural Heritage, History and International Relations Institute, the National Research Saratov State University, Saratov  
[visicheva@mail.ru](mailto:visicheva@mail.ru)

### **Industrial service as a special type of service in the industry**

**Abstract.** The paper reveals some approaches to the terms 'service' and 'industrial service'. The author states the place and content of industrial service in service economics structure and views some examples of industrial enterprises.

**Key words:** industrial service, service, service industry.

### **References**

1. Fokina, O. A. (2009). "Servisnaja dejatel'nost' kak osobyj vid social'noj praktiki", Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo univirsiteta. Ser. 7. Filos, № 2 (10), p. 106 (in Russian).
2. EMISS. Available at: <https://www.fedstat.ru/indicator/data.do?id=33843> (in Russian).
3. Ibid.
4. Gruppa kompanij "Inzhenernyj centr vagonostroenija". Available at: <http://www.engcenter.ru/product.html> (in Russian).
5. Ibid.
6. Ibid.
7. ОАО "Zavod «Prommash». Available at: <http://prommash.com/service/> (in Russian).
8. ООО АРП "Furgon-Servis". Available at: <http://www.zernovoz64.ru/> (in Russian).
9. ООО "Jenergokomplekt-Servis". Available at: <http://eks64.ru/> (in Russian).
10. СПК "Stroj-Dom-Servis". Available at: <http://stroydoms.com/> (in Russian).
11. Ivanov, N. N. (2010). Upravlenie biznes-uslugami, Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta jekonomiki i finansov, St. Petersburg, p. 32 (in Russian).
12. Spravochnye tablicy. Available at: <http://infotables.ru/strany-i-goroda/43-ekonomicheskaya-statistika-stran-mira/426-struktura-vvp-stran-mira-tablitsa> (in Russian).

### **Рекомендовано к публикации:**

Темяковой Т. В., кандидатом экономических наук;  
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,  
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	19.07.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	09.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	09.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



**Бурова Наталья Владимировна,**  
педагог дополнительного образования МОУ ДЮЦ Краснооктябрьского  
района, г. Волгоград  
[semya-burov@yandex.ru](mailto:semya-burov@yandex.ru)



### Проблемы освоения детьми традиций культуры в современном мире и пути решения

**Аннотация.** В статье выявляется проблема поиска новых эффективных форм организации деятельности детей для приобщения к традициям отечественной культуры в современных условиях, выявляются характеристики для отбора педагогами эффективных педагогических форм, приводятся примеры форм организации деятельности детей.

**Ключевые слова:** традиции культуры, формы организации деятельности детей, этнокультурное сообщество, традиционная образовательная среда.

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

Государство в настоящее время ставит перед образованием задачу формирования у детей чувства причастности к историко-культурной общности своего народа (Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.). Сегодня все больше педагогов стремятся использовать традиции культуры для работы с детьми. Как показали беседы с педагогами, этим озадачены и родители детей, желающие не терять, по их словам, связь с корнями, продолжать культурные традиции своих предков в современном мире.

По К. В. Чистову, еще десять лет назад «процесс смены стереотипов приобрел невиданную прежде интенсивность с распространением технических средств массовой коммуникации, школьного образования и быстрым расширением индустриального производства» [1], а сейчас скорость изменений стремительно нарастает. Способы существования современного потребительского общества, его технологизация, размывание территориальных и культурных границ с помощью новых информационных и технических возможностей подчиняют себе традиции культуры. Обнаруженное противоречие вызывает беспокойство взрослого поколения и желание защититься от результатов этих процессов.

В традиционном обществе освоение традиций новым поколением как проблемы не существовало [2, 3]. Молодое поколение жило внутри традиций. Его окружала естественная историко-культурная среда и совместное бытие этнокультурного сообщества носителей традиции. В целом это можно обозначить традиционной образовательной средой как системой способов и средств воздействия общности, историко-культурной среды на становление человека, имеющей важнейшее значение в воспитании ребенка, освоении им традиций. Ребенок жил «по образу и подобию», по тем же неписаным правилам, что и вся его семья, не подвергая сомнению и обсуждению устои общности. В этой среде он становился одним из членов сообщества, носителем его культурных традиций. Отсюда интеграция ребенка в традиции культуры проходила естественно, бескризисно и плавно. Так, респондент Александра Филипповна У., 1925 г. р., описывает воздействие на нее такой среды и способ передачи опыта еще в конце XX в.: «Шурка! Смотри! Не забывайте Троицу проводить! – так мне старые баушки гварили. Вот мы и идем» (из личных архивов автора по результатам фольклорно-этнографической экспедиции 2002 г. в Камышинский район Волгоградской области).

В современном мире ребенок живет в других условиях. Его ближайшим окружением становятся люди, далекие от традиции. Его новое общественное бытие создается школой, медиаресурсами, сверстниками, родителями и общением в потребительском обществе. Лишь у немногих часть времени в этой среде занимает общение в рамках занятия в кружке или фольклорном коллективе. Современная среда не может воздействовать на человека как образовательная для приобщения к традициям культуры, а традиционные способы освоения и передачи традиций не могут быть реализованы в этой среде. Отсюда в образовании возникает острая необходимость нахождения новых адекватных способов освоения традиций, учитывающих современные реалии.

Детство сегодня признается порождающим началом в культуре и истории, открывающим перспективы развития общества, и развивается оно не путем «усвоения нормативной деятельности, а путем развития общечеловеческих форм общения» [4]. Поэтому важно, на что направлено сегодня внимание взрослых (педагога, родителя) при освоении детьми традиций культуры. Необходимо понимать, что предметного обучения знаниям о традициях и нормативной деятельности становится недостаточно для того, чтобы ребенок ощутил причастность к этнокультурному сообществу. Мы полагаем, что сегодня внимание взрослого должно быть ориентировано на выход ребенка из образовательного учреждения в более широкое пространство, на организацию встречи ребенка с традиционным сообществом, на поиск новых форм передачи социокультурного опыта, тогда традиции культуры для ребенка попадут в поле его личностных смыслов.

Можно ли современному человеку обучиться этнокультурным традициям без общения с этнокультурным сообществом? Можно ли научить ребенка традициям культуры без использования форм организации деятельности детей, моделирующих традиционную образовательную среду?

Современный взрослый (педагог, родитель) сегодня может владеть всей необходимой информацией о бытовании тех или иных традиций культуры сообщества для передачи его детям. Современные медиаресурсы этнокультурной направленности сделали доступными необходимые архивы экспедиционных материалов, фонограмм, музеи предоставили доступ к артефактам традиционной культуры. По Н. В. Ереминой, такая предметная среда сама по себе является лишь источником информации. Необходимое условие реализации педагогического потенциала традиций культуры – этнокультурная среда [5].

Использование только предметной среды этнокультурной направленности (фонограмм, архивов экспедиционных материалов) влечет за собой ограниченность форм организации деятельности детей, сводящихся в основном к двум типам: занятию в классе и конкурсно-концертной деятельности вне класса. В педагогической практике мы видим примеры таких коллективов, работающих только с предметной средой. Дети успешно обучаются стилистическим особенностям исполнения песен, танцев, могут рассказать об истории местности, организации жизни людей, хранящих традицию. Мы можем наблюдать, что обучение традиции в таких коллективах состоялось. Но суть традиции – в ее передаче, «состыковке» с предшествующими поколениями и погружении в сообщество, осознании себя частью сообщества, обладающего этими традициями. Этнокультурное сообщество может стать для ребенка новой образовательной средой для освоения традиций, для вхождения традиций в жизнь ребенка. Здесь у ребенка, приобщающегося к традициям, появляются новые возможности для выстраивания межличностных и межпоколенных отношений, реализации наработанных умений, навыков, полученных знаний, для открытия для себя новых смыслов в общении с традициями.



Наше исследование понятия приобщения показало, что этот процесс связан со смыслопоисковой деятельностью человека. Если внимание взрослого (педагога, родителя) направлено на приобщение к традициям ребенка, не живущего в этнокультурной среде, то погружение в этнокультурную среду, встреча с представителями этнокультурного сообщества необходимы для движения его личностных смыслов. Обучение, самообучение традиции на этом пути – одна из ступеней приобщения. Следующими ступенями видятся идентификация себя с сообществом, нахождение смыслов в традициях как основы для жизни в сообществе. Взрослый (родитель, педагог) не сможет заменить ребенку сообщество и уникальность общения с ним. Эти ощущения можно сравнить с обучением вождению без практики вождения на дороге, обучением иностранному языку без ситуации непосредственной коммуникации с иноязычными людьми, обучением ловле рыбы без самой рыбалки и т. д. В современных условиях этнокультурное сообщество может быть смоделировано новыми формами организации деятельности детей.

Сегодня в педагогической практике реализуется множество различных форм организации деятельности детей, использующих традиции народной культуры (эстафеты, мероприятия, посвященные календарным праздникам, фестивали, конкурсы, викторины, соревнования и т. д.). Отсюда перед педагогом встает вопрос выбора и поиска адекватных современности и эффективных форм, моделирующих этнокультурное сообщество, его бытие в этнокультурной среде и решающих задачу приобщения.

Что должны включать такие формы? Мы полагаем, что такие формы должны быть сопоставимы с формами организации бытия этнической общности. Ю. В. Чернявская, рассматривая этнические общности, выделяет необходимые факторы их бытия [6]: более или менее постоянная группа людей, находящихся во взаимодействии; наличие людей – «образов этноса»; наличие культурной специфики; возможность коммуникации; общность территории; принятие членами общей концепции сообщества (история, язык, вера).

Названные факторы бытия этнокультурной общности, на наш взгляд, важны при отборе форм организации деятельности детей.

В этнокультурной общности группу людей, находящихся во взаимодействии, составляют люди разных поколений, имеющих задачу передачи опыта сообщества. Наличие людей разных поколений включает механизмы преемственности традиционного опыта, выстраивает в сознании ребенка иерархическую структуру межпоколенной связи в традиции как основы жизнедеятельности и выживания человеческого общества. В случае совместного бытия в сообществе сверстников запускаются другие механизмы (соревновательности, сравнения, поиска друзей, единомышленников и др.), что уводит ребенка от идентификации себя как части этнокультурной общности в сторону саморазвития и поиска своей индивидуальности. Среди группы людей разных поколений не менее важно наличие людей, ощущающих себя членами определенного этноса, которые смогут «транслировать» собирательное представление о своем этнокультурном сообществе (убеждения, мнения, нравы, темперамент, интересы, ценности, идеалы и т. д.). Эти «мастера традиции», «носители традиции», «трансляторы», «проводники» являются живым воплощением традиции и могут стать примером и народными учителями для становления личности ребенка. Культурная специфика сообщества воплощается в произведениях народного творчества, фольклора, языке, умениях, национальном костюме. Не менее важна и возможность непосредственной коммуникации (обмена ощущениями, представлениями, чувствами, эмоциями). Этнокультурное сообщество существует внутри коммуникации, что составляет ее бытие. Фактор общности

территории в современных условиях не является основным и может быть смоделирован возможностью собраться на общей территории, предпочтительно в месте исторического бытования этнокультурного сообщества.

Учитывая, что приобщение к традициям, как и все процессы, связанные со смыслообразованием, не происходит стремительно, важно, чтобы у ребенка было достаточно времени для знакомства с новыми людьми, адаптации, принятия их как своего ближайшего общественного окружения и погружения в имеющуюся среду, осознания себя внутри сообщества. Наиболее эффективными в этом случае оказываются формы, протяженные во времени. Время пребывания в среде играет важную роль в нахождении и поиске смыслов ребенком. Адаптационно-интеграционные этапы, происходящие у ребенка в ходе протяженного пребывания в новом общественном окружении, согласуются с уровневой организацией системы личностных смыслов, предложенных А. В. Серым. При интеграции личности в новые условия жизни по А. В. Серому, личностные конструкты для нахождения личностных смыслов должны носить системный характер, предполагающий способность обобщения и долгосрочную временную перспективу [7]. В условиях кратковременных конкурсано-концертных форм личностные смыслы ребенка по отношению к традициям локализируются либо в «настоящем», либо в «недалеком прошлом».

Вышеназванные факторы, моделирующие этнокультурное сообщество и его бытие и особенности приобщения, позволяют нам определить, какими характеристиками должны обладать формы организации деятельности детей в современных условиях. Наиболее эффективными для приобщения к традициям культуры видятся формы, выходящие за рамки образовательного учреждения; протяженные во времени или имеющие периодичность; имеющие образовательные задачи, связанные с освоением традиций; отличающиеся присутствием людей разного возраста, среди которых – мастера традиций, возможностью непосредственного взаимодействия в группе на основе общей истории, культурной специфики. Выделенные характеристики облегчают педагогу поиск адекватных современности и эффективных форм организации деятельности детей. Такими формами могут стать творческие лаборатории, творческие смены, семинары-практикумы, съезды, этнофорумы, система фольклорных вечеров, открытых школ народного танца, песни и других форм организации досуга этнокультурной направленности, фестивальные мероприятия, фольклорно-этнографические и археологические экспедиции с участием школьников.

Кратко остановимся на одной из таких форм – фольклорных вечерках.

Подобная форма организации деятельности распространена в разных городах России, например в Москве, Волжском (Волгоградская область), Саратове. Наблюдаемые нами фольклорные вечерки ориентированы на современного жителя мегаполиса и охватывают до 1000 участников. Возрастной границы нет, социальный статус участников различный (молодые пары, школьники и студенты, взрослые люди разных профессий, семьи с детьми, бабушки с внуками), разный уровень знаний о традиционной культуре. Для детей дошкольного возраста в зоне видимости взрослых организуется игровое занятие так, чтобы дети и родители могли чувствовать присутствие друг друга.

Роль «трансляторов традиций» выполняют руководители фольклорных объединений, ансамблей, коллективов, специалисты по фольклору, имеющие опыт общения на вечерках, большой багаж знаний и умений, способные не только завести игру, танец, исполнить песню, но и при необходимости варьировать правила игры, добавлять танцевальные элементы. Варьирование и свободный стиль общения является для подобных форм определяющим. Главная задача вечерки – не проверка уровня сформированности умений и навыков, а общение на основе традиций культуры.

Культурную специфику создают традиционные угощения и предметы домашней утвари (самовары, крынки, рушники, скатерти), национальные костюмы, традиционные танцы, кадрили, игры, песни, молодецкие забавы, традиционные инструментальные наигрыши. Наличие национальных костюмов приветствуется, но не является жестким правилом. Все организаторы на вечерках одеты в традиционные народные костюмы, транслируя тем самым культурно-стилистическую направленность мероприятия через воздействие предметной среды на восприятие участников. Вся предметная среда понимается как система взаимосвязанных элементов, на которых строится погружение в традиционную культуру.

Место проведения таких событий может быть как одним и тем же (Волжский), так и каждый раз разным (Москва). Каждая отдельная встреча в форме вечерки – часть системного проекта, реализующегося несколько лет с определенной систематичностью (один раз в две недели, один раз в месяц, четыре раза в год).

В рамках нашего исследования экспериментальная группа детей (15 человек) посетила фольклорную вечерку, в то время как другая группа изучала аналогичный материал на занятии фольклорного кружка. В ходе беседы дети, посетившие вечерки, отмечали, что испытали радость общения, совместного пребывания, у них не вызвало дискомфорта присутствие людей разных поколений, напротив, участие взрослых вызвало у них повышенный интерес к танцу или игре и стремление станцевать или сыграть в игру так же, как взрослый. На наш вопрос, могут ли они сами показать танец или игру, восемь человек ответили утвердительно, что и подтвердилось при дальнейшем исполнении. Исполнение освоенного материала носило яркий, эмоциональный характер. Другая группа детей была менее эмоциональна при обсуждении их работы на занятии. Предложение показать освоенный материал вызвало желание у четырех из пятнадцати детей, стабильно активных и на других занятиях. Характер исполнения материала экспериментальной (первой) группой, эмоциональность речи, напряженность внимания при беседе позволяют нам сделать вывод, что художественный материал, предложенный для обучения в рамках вечерочной формы организации деятельности детей, попал в поле их личностных смыслов.

Включение новых форм организации деятельности детей нам видится одним из путей решения проблемы освоения детьми традиций культуры в современном мире.

### Ссылки на источники

1. Чистов К. В. Фольклор. Текст. Традиция: сб.ст. – М.: ОГИ, 2005. – 272 с. – (Нация и культура: Новые исследования: Фольклор).
2. Культурология: учеб. пособие / под ред. проф. Г. В. Драча. – М.: Альфа-М, 2003. – С. 106.
3. Быкова Э. В. Традиция как способ формирования и функционирования культуры // Народная культура в современных условиях: учеб. пособие / М-во культуры РФ; Рос. ин-т культурологии; отв. ред. Н. Г. Михайлова. – М., 2000. – 219 с.
4. Боровикова Л. В. Мир взрослых и мир детства: тенденции развития взаимоотношений // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования «Человек и образование». – СПб., 2011. – № 1(26). – URL: <http://образование21.narod.ru/>
5. Еремина Н. В. Реализация педагогического потенциала традиционной народной культуры субъектами образования в современном мегаполисе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 26 с.
6. Чернявская Ю. В. Народная культура и национальные традиции: учеб.-метод. пособие. – Минск, 2000. – 199 с.
7. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

**Nataliya Burova,**

Teacher of additional education, Children and Youth Centre of the Krasnoktyabrskiy District, Volgograd  
[semya-burov@yandex.ru](mailto:semya-burov@yandex.ru)

**Problems in the development of children's traditions in the modern world and ways of solution**

**Abstract.** The paper reveals the problem of search of new organizational forms for children's activities, effective for initiation to national cultural traditions in the new modern conditions; identify characteristics for selection of teachers for effective pedagogical forms; gives examples of the organizational forms of children's activity.

**Key words:** cultural traditions, organizational forms of children's activities, ethnic and cultural community, traditional educational environment.

**References**

1. Chistov, K. V. (2005). Fol'klor. Tekst. Tradicija: sb.st., OGI, Moscow, 272 p. (Nacija i kul'tura: Novye issledovanija: Fol'klor) (in Russian).
2. Drach, G. V. (ed.) (2003). Kul'turologija: uceb. posobie, Al'fa-M, Moscow, p. 106 (in Russian).
3. Bykova, Je. V. (2000). "Tradicija kak sposob formirovanija i funkcionirovanija kul'tury", in Mihajlova, N. G. (ed.) Narodnaja kul'tura v sovremennyh uslovijah: uceb. posobie, M-vo kul'tury RF, Ros. in-t kul'turologii, Moscow, 219 p. (in Russian).
4. Borovikova, L. V. (2011). "Mir vzroslyh i mir detstva: tendencii razvitija vzaimootnoshenij", Akademicheskij vestnik Instituta obrazovanija vzroslyh Rossijskoj akademii obrazovanija "Chelovek i obrazovanie", № 1(26), St. Petersburg. Available at: <http://obrazovanie21.narod.ru/> (in Russian)
5. Eremina, N. V. (2014). Realizacija pedagogicheskogo potenciala tradicionnoj narodnoj kul'tury sub#ektami obrazovanija v sovremennom megapolise: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, Moscow, 26 p.
6. Chernjavskaja, Ju. V. (2000). Narodnaja kul'tura i nacional'nye tradicii: uceb.-metod. posobie, Minsk, 199 p. (in Russian).
7. Seryj, A. V. & Janickij, M. S. (ed.) (2004). Sistema lichnostnyh smyslov: struktura, funkcii, dinamika, Kuzbassvuzizdat, Kemerovo, 272 p. (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

Поступила в редакцию <i>Received</i>	01.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	03.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	03.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Бурова Н. В., 2016

**Гришаева Оксана Анатольевна,**  
учитель истории высшей категории МБОУ СОШ № 6, х. Маркин Октябрьского района Ростовской области  
[oksana.sun2015@gmail.com](mailto:oksana.sun2015@gmail.com)



### **Формирование исследовательской компетенции в рамках школьного исторического образования**

**Аннотация.** В статье рассматривается исследовательская деятельность школьников как механизм достижения метапредметных результатов общего образования. Этот объект в настоящее время является важным в рамках новых подходов к общему образованию. Автор акцентирует внимание на актуальности приобретения данной компетенции в современном информационном обществе. Статья характеризует этапы формирования исследовательских умений и навыков на ступени основного и среднего общего образования.

**Ключевые слова:** исследовательская компетенция, Федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, научно-исследовательская работа.

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

Современное образование претерпевает серьезные изменения, связанные с переходом общества в постиндустриальную фазу. Произошла смена типа организационной культуры с научного на проектно-технологический. В результате этих трансформаций бывшие профессии обеспечивают лишь одну-две ступени больших технологических циклов, и для успешной профессиональной деятельности, а также построения карьеры человеку важно быть не только квалифицированным специалистом, но и иметь возможность активно и грамотно включаться в эти циклы [1].

Соответственно, чтобы быть эффективным участником данного процесса, нужно обладать необходимыми для этого умениями и навыками в рамках определенной системы действий. Серьезную помощь в овладении необходимым для жизни в современном обществе инструментарием должен оказать институт образования.

Школа реагирует на вызовы современности оптимизированными подходами к процессу обучения и воспитания. Эти новые подходы к педагогическому процессу находят свое отражение в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов.

Эти нормативные документы включают требования к результатам освоения образовательных программ, к структуре этих программ, к условиям реализации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов РФ. Особый интерес педагогов в структуре стандарта вызывают требования к результатам освоения образовательных программ, где наряду с предметными результатами указаны еще две категории: личностные и метапредметные. Последние включают в себя межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). Заслуживают внимания и подходы к обучению, указанные в тексте стандарта, и прежде всего системно-деятельностный подход [2].

В условиях трансформации современного общества новые технологии охватывают все аспекты образовательного пространства: от содержательного компонента до материально-технической базы образовательного учреждения. Но самое главное,

изменения должны начинаться с трансформации мировоззрения педагога как руководителя одного из механизмов социализации подрастающего поколения. Соответственно, к учителю, как и к другим профессиям, применимы те же требования, которые появились в условиях нового типа организационной культуры общества.

Ключевым компонентом деятельности работника образования является постоянная работа над собственным развитием. Иными словами, это формирование своей собственной личности, один из элементов которой – способность к продуктивной профессиональной деятельности, способность создавать что-то непохожее на то, что сделано другими, и в этом выразить себя, свою индивидуальность [3].

Перед учителем стоит сложная цель развиваться самому, чтобы помогать совершенствоваться другим. Овладение необходимыми компетенциями позволит создавать благоприятную образовательную среду.

Трудность продуктивности образовательного пространства школы в целом и урока в частности состоит еще и в том, что в процессе образования формируется личность. Это абстрактное понятие, которое объединяет многие аспекты, характеризующие человека: эмоции, мотивацию, мысли, переживания, восприятие и действия [4].

Время школьной поры – период становления личности, развития способностей и проявления одаренности. Это этап серьезных глубинных процессов интеграции и дифференциации качеств и свойств психики человека.

Соприкосновение в процессе педагогической деятельности с таким тонким и сложным явлением, как личность ребенка, требует ориентации на педагогические технологии, которые позволяют продуктивно формировать новые социально значимые качества ученика.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют педагога на системно-деятельностный подход. И это не случайно. Важно то, что деятельностное обучение – это не просто понимание принципов, концепций, методов и подходов, это способность запоминать выученное и применять полученные знания на практике [5].

Соответственно, развитие метапредметных умений возможно только через активную и продуктивную деятельность. Поэтому в тесте федеральных государственных образовательных стандартов общего образования указан термин «универсальные учебные действия». Он означает умение учиться, то есть способность ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (личностные; регулятивные; познавательные; знаково-символические; коммуникативные компетенции) [6]. Образовательный процесс, таким образом, должен формировать внутренние потенциальные возможности каждого ученика.

Компетенции являются значимыми результатами образования. Соответственно, они должны быть сформированы у всех обучающихся, должны пронизывать все учебные предметы, проходить через все этапы образования и разрабатываться на достаточно высоком уровне [7].

Применение системно-деятельностного подхода позволит формировать актуальную на сегодняшний день исследовательскую компетенцию школьников.

Исследовательская компетенция – совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик индивида, реализуемых в продуктивной научно-исследовательской работе. Критерий сформированности компетенции – готовность к данному виду деятельности [8].

Ее значимость определяется прежде всего тем, что в результате освоения образовательных программ обучающиеся должны быть способны самостоятельно планиро-

вать и осуществлять учебную деятельность, строить индивидуальную образовательную траекторию [9]. Это возможно только в том случае, если дети научатся целеполаганию, планированию и поэтапному решению поставленных перед ними задач.

В практическом результате это позволит работать над новым материалом при помощи нестандартных методов и выполнять разнообразные творческие работы. В них может быть раскрыт собственный экспериментальный материал, на основе которого будут сделаны соответствующие выводы и проведен анализ.

Соответственно, в процессе работы над формированием исследовательской компетенции школьников происходит реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Развитие исследовательской компетенции в рамках общего образования – явление не новое. Историческое образование – благоприятная среда для формирования этих умений и навыков. Но при этом необходимо помнить, что работа педагога в данном направлении достаточно сложна и трудоемка. Объяснение этому кроется в сущности самой исследовательской деятельности, которая есть субъективный процесс получения новых научных знаний отдельным индивидом [10].

Для того чтобы отдельный учащийся или группа учеников могли создать субъективно новое, необходимо, чтобы они овладели уже имеющейся в культуре системой знаний.

Развитие в рамках исследовательской деятельности возможно только в том случае, когда учащиеся занимаются систематически, изучая опыт предыдущий поколений и формируя свои компетенции.

Из этого следует, что исследовательская деятельность для школьников – оптимальный механизм формирования универсальных учебных действий и приобретению метапредметных результатов обучения. Научное познание не существует вне познавательной деятельности отдельных индивидов, однако последние могут что-то познавать (исследовать) лишь постольку, поскольку овладевают коллективно выработанной, объективизированной системой знаний, передаваемых от одного поколения учеников к другому [11].

Овладение приемами исследования осуществляется постепенно под руководством учителя, начиная с изучения истории в 5-м классе. Формирование исследовательской компетенции возможно в рамках урочных занятий, а во время внеурочной деятельности – при самостоятельном выполнении соответствующих домашних заданий, работе над сообщениями, докладами, рефератами.

Механизм формирования приемов исследовательской деятельности проходит определенные ступени.

**Первая ступень – «Старт».** На этом этапе учитель руководит процессом выполнения задач, необходимых для овладения определенным приемом. Для облегчения работы используются памятки-алгоритмы (характеристика исторического деятеля, составление плана, алгоритм анализа исторического источника и др.).

Во время уроков ученики работают над несложными историческими источниками. Проводят атрибуцию, извлекают необходимую для решения поставленных задач информацию.

**Вторая ступень – «Промежуток».** Когда учащиеся знают определенный алгоритм работы, возможна тренировка изученных приемов в новых условиях. Для этого используется новый материал, к которому применимы знакомые алгоритмы.

При этом нужно учитывать, что, несмотря на наличие определенного шаблона, продукт мыслительной деятельности школьников каждый раз наполнен разным содержанием. Например, даже при наличии алгоритма невозможно дать абсолютно оди-

наковые характеристики разным историческим деятелям. Соответственно, каждое задание требует активизации творческого потенциала и мыслительной активности. Шаблоны же нужны для того, чтобы учащийся знал, в каком направлении двигаться. Они играют роль маяков в бесконечном море учебной информации.

**Третья ступень – «Вершина».** На данной ступени учащиеся самостоятельно продолжают выполнять действия. Они составляют учебные планы, проводят самостоятельный обстоятельный анализ исторического источника, его атрибуцию и верификацию, дают развернутую характеристику событию или персоналии. На данном этапе памятки становятся неактуальными в связи с тем, что учащиеся знают технику выполнения того или иного творческого задания.

Исследовательская компетенция является достаточно сложной для учащихся в плане ее освоения. У этого обстоятельства есть одна объективная причина – особенности психологического развития в рамках определенного возраста.

На пропедевтическом этапе, который длится с 5-го по 7-й класс, учащиеся под руководством учителя, а в последующем и самостоятельно, учатся применять технические приемы самостоятельной работы. Они составляют простые планы тезисов, аннотаций, учатся отбирать необходимый для работы материал. На основе этого они пишут небольшие по объему и несложные по содержанию рефераты, доклады и сообщения. Презентация результатов проходит, как правило, в рамках урока.

В 8–9-х классах технические приемы усложняются. Учащиеся работают с документами, составляют развернутые планы, занимаются конспектированием текста, оформляют научный аппарат реферата, проводят рецензирование, работают с библиотечными каталогами, составляют библиографические списки и др. Продолжается работа по написанию рефератов, докладов, сообщений, презентация которых проходит в рамках уроков истории.

В 10–11-х классах объем работы и сложность деятельности увеличиваются. На этом этапе под руководством учителя определяется тема исследований учеников. Далее происходит работа с научно-справочной литературой. Определяется проблема, намечаются пути решения. Помощью в этом учащимся являются методические рекомендации по написанию и оформлению реферата. Презентация проектов проходит в рамках школьной конференции. Лучшие работы отправляются на конкурсы разных уровней.

На всех стадиях школьного обучения учащиеся знакомятся с этапами исследования.

Учащиеся узнают, что существует определенный алгоритм, который помогает исследователю. Это является важнейшим условием эффективности работы. Учащиеся получают памятку следующего содержания.

#### **Этапы выполнения школьниками научно-исследовательской работы**

1. Выбор направления и темы исследования.
2. Постановка цели, задач и гипотезы.
3. Фиксирование и предварительная обработка данных.
4. Обсуждение результатов исследования.
5. Оформление результатов.
6. Представление исследовательской работы [12].

Несмотря на получение памятки учениками, учитель руководит процессом исследования и корректирует его (при необходимости).

Важным моментом начала исследования является мотивация. Она своего рода предшественник приобщения учеников к исследованию [13]. Данному компоненту деятельности нужно уделить серьезное внимание как ключевому, потому что проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии [14].



При решении проблем мотивационного характера нужно учитывать психологические особенности учеников основной и старшей школы.

У подростков слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг [15]. На этом этапе важно показать значимость исследовательской деятельности для поддержания дальнейшего интереса и возможного выбора будущей профессии. Введение элементов поощрения, а также применение парциальной положительной оценки в период работы способствует повышению уверенности. Естественно, оценка должна быть, как правило, адекватна действительным достижениям человека [16].

Старшеклассники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии [17]. Поэтому ориентиром к исследовательской деятельности станут те ученики, которые имеют склонности к гуманитарным предметам в частности и научной деятельности вообще.

В формировании учебной мотивации, несомненно, особо значимым является интерес. Интерес ребенка к окружающему миру и конкретному учебному предмету служит необходимой предпосылкой обучения [18].

В рамках мотивационной составляющей процесса исследовательской деятельности необходимо уделить внимание его окончанию. Завершающий этап, когда происходит представление результатов исследования, может служить мощным стимулом для последующей деятельности. Для учеников это момент «славы», момент признания значимости его деятельности. Проходит он обычно в рамках презентаций результатов исследований.

Таким образом, механизмы формирования исследовательской компетенции являются неотъемлемой частью процедуры развития метапредметных умений в рамках универсальных учебных действий. Работа по овладению учащимися приемами исследовательской деятельности сложна и трудоемка. Поэтому начинается она с этапа, когда учащиеся переходят в 5- класс и только приступают к изучению истории, и длится вплоть до окончания 11-го класса, проходит в рамках уроков и во внеурочное время под руководством учителя, который использует различные приемы и методы.

### Ссылки на источники:

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2006. – С. 32–33.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.
3. Лазарев В. С. Творчество и инновационная деятельность учителя // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2008. – № 2. – С. 11.
4. Хьелл П., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2008. – С. 22.
5. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – С. 16.
6. Петунин О. В. Научно-исследовательская и проектная деятельность школьников как средство достижения метапредметных результатов обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1872. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85375.htm>.
7. Вербицкий А. А. Основания для внедрения компетентного подхода в образование // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 3. – С. 29.
8. Цветкова И. В. Методологические подходы к изучению научно-исследовательской деятельности студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 7 (июль). – С. 3–4. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16133.htm>.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.
10. Новиков А. М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2006. – С. 39.
11. Там же.
12. Петунин О. В. Указ. соч. – С. 1874.
13. Там же.

14. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – С. 253.
15. Там же. – С. 258.
16. Новиков А. М. Указ. соч. – С. 303.
17. Там же. – С. 260.
18. Овчаренко Л. С. Мотивация обучающихся на уроках обществознания // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 1. – С. 17.

**Oksana Grishaeva,**

History teacher, School No. 6, Markin

[oksana.sun2015@gmail.com](mailto:oksana.sun2015@gmail.com)

**Formation of research competence in school history education**

**Abstract.** The paper discusses the research activities of students as a mechanism for achievement meta-subject results of general education. The object is currently important in the framework of new approaches to general education. The author focuses on the relevance of the acquisition of this competence in the modern information society. The paper describes the stages of formation of research skills at the stage of primary and secondary education.

**Key words:** research competence, federal state educational standard, universal educational actions, system-activity approach, research work.

**References**

1. Novikov, A. M. & Novikov, D. A. (2006). Metodologija, SINTEG, Moscow, pp. 32–33 (in Russian).
2. “Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obshhego obrazovanija”, Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/543> (in Russian).
3. Lazarev, V. S. (2008) “Tvorcestvo i innovacionnaja dejatel'nost' uchitelja”, Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii, № 2, p. 11 (in Russian).
4. H'ell, P. & Zigler, D. (2008). Teorii lichnosti, Piter, St. Petersburg, p. 22 (in Russian).
5. Panfilova, A. P. (2009). Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: aktivnoe obuchenie: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zaved., Izd. centr “Akademija”, Moscow, p. 16 (in Russian).
6. Petunin, O. V. (2015). “Nauchno-issledovatel'skaja i proektnaja dejatel'nost' shkol'nikov kak sredstvo dostizhenija metapredmetnyh rezul'tatov obuchenija”, Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal “Koncept”, t. 13, p.1872. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85375.htm> (in Russian).
7. Verbickij, A. A. (2009). “Osnovanija dlja vnedrenija kompetentnostnogo podhoda v obrazovanie”, Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment, № 3, p. 29 (in Russian).
8. Cvetkova, I. V. (2016). “Metodologicheskie podhody k izucheniju nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov”, Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal “Koncept”, № 7 (ijul'), pp. 3–4. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16133.htm> (in Russian).
9. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obshhego obrazovanija, Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/543> (in Russian).
10. Novikov, A. M. (2006). Metodologija obrazovanija, “Jegves”, Moscow, p. 39 (in Russian).
11. Ibid.
12. Petunin, O. V. (2015). Op. cit., p. 1874.
13. Ibid.
14. Il'in, E. P. (2000). Motivacija i motivy, Piter, St. Petersburg, p. 253 (in Russian).
15. Ibid., p. 258.
16. Novikov, A. M. (2006). Op. cit., p. 303.
17. Ibid., p. 260.
18. Ovcharenko, L. S. (2015). “Motivacija obuchajushhihsja na urokah obshhestvoznanija”, Jeksperiment i innovacii v shkole, № 1, p. 17 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,

главным редактором журнала «Концепт»



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

Поступила в редакцию <i>Received</i>	08.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	17.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	17.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Гришаева О. А., 2016

**Ахметова Нурлан Алымкуловна,**  
доктор педагогических наук, профессор Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, г. Бишкек  
[nurlan.akhmetova@mail.ru](mailto:nurlan.akhmetova@mail.ru)



**Касаболотова Гулзат Асековна,**  
старший преподаватель Нарынского государственного университета им. С. Нааматова, г. Нарын  
[kasabolotova72@mail.ru](mailto:kasabolotova72@mail.ru)

### Психолингвистические аспекты процесса чтения как вида речевой деятельности

**Аннотация.** В статье рассматриваются психолингвистические аспекты процесса чтения. Освещаются процессуальная и содержательная стороны данного вида речевой деятельности. Приводятся концепции ведущих психологов и психолингвистов, анализирующих рецептивный вид речевой деятельности – чтение.

**Ключевые слова:** чтение, зрительное восприятие, внутренняя речь, проговаривание, вероятностное прогнозирование, ключевые слова, понимание текста.

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

Чтение – это рецептивный способ общения, в ходе которого читающим осуществляется процесс восприятия, извлечения, активной мыслительной переработки разноуровневых внутритекстовых смысловых связей и понимания с разной степенью полноты событий, фактов и сведений из текстов, дискурсов, определение их информативности, новизны, полезности, возможности практического применения.

Чтение как определенное умение имеет две взаимосвязанные стороны: процессуальную и содержательную.

Процессуальная сторона чтения заключается в умении соотносить зрительные или графические образы речевой единицы со звуко-моторными или слухоречедвигательными. Содержательная или смысловая сторона процесса чтения состоит в умении связывать эти образы с их значением. Вторая сторона процесса чтения представляет собой самый сложный вид речевой деятельности, на который обращал внимание еще Л.С. Выготский: «Чтение – сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и развитое и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления ребенка... Оказывается, процесс чтения требует интеллектуальной деятельности, оно более интеллектуально, сознательно, произвольно, чем понимание устной речи» [1].

Начальным этапом чтения и его перцептивной основой является зрительное восприятие печатного текста. Единицей восприятия условно принято считать графическое слово, так как оно является минимальной единицей, наделенной значением [2, 3]. При чтении печатного кода глаза совершают скачкообразные движения («саккады»), при этом, чем опытнее чтец, тем больше охват зрительного восприятия текста за одну фиксацию [4]. Чтец останавливает глаза на 80% знаменательных слов, несущих смысловую нагрузку, пропуская короткие и служебные слова. Ограничения свободы движения глаз вперед и назад по тексту нарушают процесс чтения на всех этапах его развития [5].

Чтение представляет собой пилообразный узор сканирования текста слева направо и сверху вниз – либо, наоборот - при чтении восточных текстов. Иногда глаза регрессивно возвращаются к прочитанным местам в случае субъективного непонимания текста и пропускают, не фиксируют взгляд на высокочастотных, например, служебных словах. [6].

Далее под воздействием сигналов печатных символов начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. После этого зрительное восприятие «теснейшим, внутренним образом связано с развитием внутренней речи и без развития внутренней речи, т.е. без умения молча, про себя нюансировать читаемые слова, придавать им внутреннюю интонацию, этот процесс невозможен» [7,8].

Интересные экспериментальные данные, проведенные под руководством Р.М. Фрумкиной, подтверждают данную теорию [9]. Исследование проводилось, чтобы исключить влияние побочных факторов, на материале русских триграмм [трехбуквенных сочетаний]. Р. М. Фрумкина и А. П. Василевич пришли к выводу, что произносимость неосмысленных буквосочетаний существенно влияет на пороги их зрительного распознавания, т.е. легко произносимые буквосочетания, как обладающие большей степенью интеграции, должны распознаваться лучше, чем трудно произносимые сочетания. Перцептивное восприятие слова сопровождается материализацией его слухомоторного образа, без чего невозможно его узнавание, так как физиологической природой хранимых в памяти следов является, по мнению Н. И. Жинкина, «двигательный стереотип». Иначе говоря, оно проговаривается во внутренней речи.

Слова, образ которых не закреплен в памяти, в силу отсутствия такого следа и если оно является труднопроизносимым, труднопроговариваемым, то и определение значения его представляет трудности и затрудняет процесс чтения. У человека, только что научившегося читать на неродном языке, этот механизм ещё не сформирован, внутреннее проговаривание реализуется у него в форме шёпотной речи и является предельно развёрнутым. Очень часто при наблюдении за студентами, видно, как они при непонимании вопроса проговаривали вслух некоторые слова, чтобы вспомнить значение слова. Дальнейшее развитие этого механизма идёт по пути свёртывания этапа проговаривания. П. Я. Гальперин определил это явление как скрытую внешнюю речь, или как «внешнюю речь про себя» [10]. По мнению В. П. Глухова, внутреннее проговаривание возникает при выполнении трудных заданий, например, при решении математических задач, при чтении и переводе иностранных текстов, при запоминании и припоминании словесного материала, при письменном изложении мыслей и пр. Другими словами, внутреннее проговаривание связано с умственными действиями, протекающими в развернутой, еще не автоматизированной форме [11].

Серьезные исследования в этом направлении были проведены А. Р. Лурией, который доказал, что понимание сложных научно - технических текстов при чтении, требует участия артикуляционного и фонологического анализа. При введении специально организованных затруднений артикуляции нарушалось понимание сложных текстов. Б. М. Величковский считает, что фонологический анализ играет ведущую роль на самых ранних этапах формирования чтения, а также, например, при изучении математики [12].

В дальнейшем постепенно обучающийся начинает читать про себя, которое характеризуется не только беззвучностью, но сложной организацией всех процессов восприятия и мышления, позволяющей осуществить быстрое схватывание отдельных графических элементов букв и их синтезирование в целые слова и фразы и понимание смысла читаемого.

Следующим звеном узнавания, считает С. К. Фоломкина, является соотнесение полученного зрительно-слухомоторного комплекса с определенным значением путем сличения сенсорной информации с соответствующим эталоном (следовым образом) в долговременной памяти читающего.

Сенсорно воспринятый материал подвергается дальнейшей смысловой обработке. Важным для понимания слова является зрительное восприятие корневой морфемы. С попаданием её в поле зрения значение этого слова становится понятным, происходит узнавание слова через сличение его с эталоном – совокупностью определенных отличительных параметров сигнала, записанных в памяти.

Однако опытный чтец возмещает недостающие элементы воспринимаемой корневой морфемы и непонимание синтагматических отношений в иноязычном тексте за счет механизма антиципации – опережающего отражения – создания гипотез и принятия решений с упреждением получения полной информации об объекте.

Антиципация – вероятностное прогнозирование – языковая догадка – это понимание речевых структур, которые еще не встречались в речевом опыте читающего. Эффективность вероятностного прогнозирования зависит от установки при чтении текста, знания контекста, предварительного запаса «фоновых» знаний, с которым приступают к чтению и восприятию иноязычного текста. Роберт Солсо, после анализа экспериментальных данных, проведенных Карпентером и Данеманом, приходит к выводу, что с самого начала обработки текстового материала имеет место некоторая особая форма понимания, т. е. извлечения значения. При чтении понимание происходит практически одновременно со зрительным восприятием и не нуждается в медлительном, основанном на речи коде кратковременной памяти. Возможно, что помимо раннего и не основанного на речи понимания материала, при чтении и других зрительных опытах активизируется богатая цепочка ассоциативных реакций, которая используется для понимания того, что воспринимается [13].

Быстрота понимания слова зависит от его частотности [14], знакомости [15,16], смыслового контекста [17], вербального, ситуативного контекста [18].

А. Р. Лурия также считает, что овладение фонематической системой и лексическими элементами языка является лишь одним из условий, необходимых для понимания речевого сообщения. Вторым условием, не менее необходимым для понимания целого сообщения, является усвоение значений тех логико-грамматических конструкций, из которых состоит сообщение. Т.е. необходимо превратить последовательный ряд слов в одно симультанное целое и перейти от процесса обозрения отдельных входящих в конструкцию элементов к симультанному восприятию или обозримости всей единой системы логической структуры, в которую они входят. Логическая структура высказывания и текста становится ясной и понятной, по данным нейролингвистики, если адресат знает и умеет анализировать основные грамматические конструкции. А. Р. Лурия относит к наиболее важным конструкциям следующие: конструкции, использующие либо флективные средства выражения отношений (например, родительный атрибутивный «брат отца» или «отец брата»), либо служебные слова (предлоги и союзы) типа «квадрат под кругом» или «круг под квадратом», «лето перед весной» или «весна перед летом», либо выражающие отношения с помощью определенного порядка слов («Платье задело весло» – «Весло задело платье»); наконец к этому же типу относится и ряд сравнительных конструкций («Ваня сильнее Пети», «Петя сильнее Вани» и т. д.).[19].

А. А. Залевская в своей теории о процессах чтения и понимания текста базируется на концепции индивидуального лексикона. В соответствии с этой концепцией, слово при его функционировании выполняет роль, подобную роли лазерного луча при

считывании голограммы: оно делает доступным для человека, определенный *условно-дискретный фрагмент континуальной и многомерной индивидуальной картины мира* во всем богатстве связей и отношений, полнота которых обеспечивается в разной мере осознаваемой опорой на прямые и (или) опосредованные выводные знания и переживания разных видов. Далее, по А. А. Залевской, узнанное слово включается в многоаспектный внутренний (перцептивный, когнитивный, аффективный) контекст во взаимодействии с внешним (вербальным, ситуативным) контекстом. Этот процесс происходит в виде спирали, так как осуществляется взаимосвязь внешних и внутренних факторов, проявляющихся на разных уровнях осознаваемости [20].

Следующим этапом является выделение смысловых опор для дальнейшего чтения и восприятия текста. На этот этап – выделение смысловых опор – указывают все известные исследователи, но по-разному определяющие их: ключевые слова, смысловые вехи, смысловые опорные точки, «смысловые ядра», «ключевой знак», дейктический (индексальный), указывающий на смысл, общее содержание текста и др. [21, 22]. Смысловыми опорами также служат заглавия статей, тезисы, яркие цветовые данные, имена, географические названия, термины.

Выделенные смысловые опоры помогают догадываться об общем содержании текста. Чтобы достигнуть полного понимания, необходимо уяснить себе отношение зависимости между отдельными словами. Понимание словосочетаний не есть акт суммирования отдельных лексических значений – это логически дискурсивный процесс, устанавливающий семантико-синтаксические отношения. Здесь важно не то или иное слово само по себе – важны идеи, которые эти слова доносят.

Аспект обучения чтению происходит обычно в формате текстовой деятельности, некоторые авторы называют его текстоцентрированной системой обучения.

### Ссылки на источники

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под редакцией В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 444–446.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 341 с.
3. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М.: Российск.гос.гуманит ун-т, 2000 – 382 с.
4. Солсо Р. Когнитивная психология. – М. – 1996. – С.290.
5. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. – М., Учпедгиз, 1953.
6. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. – В 2-х т. – М.: Смысл. – 2006.
7. Выготский Л. С. Указ. соч.
8. Залевская А. А. Указ. соч.
9. Фрумкина Р. М., Василевич А. П. Произносительная трудность буквосочетания и ее связь с порогами зрительного распознавания // Вероятностное прогнозирование в речи – М.: Наука. – 1971. – С. 97–107.
10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. – 1981.
11. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – С. 231
12. Величковский Б. М. Указ. соч. – С.124.
13. Солсо Р. Указ. соч. – С. 124.
14. Величковский Б. М. Указ. соч.
15. Там же
16. Солсо Р. Указ. соч.
17. Там же
18. Залевская А. А. Указ. соч. –С.245.
19. Лурия А. Р. Язык и сознание. Под редакцией Е.Д.Хомской. – Ростов н/Д.: Феникс,1989. – 416 с.
20. Залевская А. А. Указ. соч. – С.245.
21. Лурия А. Р. Указ. соч.
22. Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа: Учеб. для филол. спец. вузов. – М.: Издательство «Ось-89»,1999. – 192 С.

**Nurlan Akhmetova,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kyrgyz National University after Zh. Balasagyn, Bishkek  
[nurlan.akhmetova@mail.ru](mailto:nurlan.akhmetova@mail.ru)

**Gulzat Kasabolotova,**

Senior lecturer, Naryn State University after S. Naamatov, Naryn  
[kasabolotova72@mail.ru](mailto:kasabolotova72@mail.ru)

**Psycholinguistic aspects of reading as a speech activity type**

**Abstract.** The paper discusses psycholinguistic aspects of reading. The authors describe procedural and substantive aspects of this kind of speech activity; describe the concepts of leading psychologists and psycholinguists, analyzing reading.

**Key words:** reading, visual perception, inner speech, pronunciation, probabilistic forecasting, key words, understanding of text.

**References**

1. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology/ Under the editorship of V. V. Davydov. – M.: Pedagogika, 1991. – P. 444–446 (in Russian).
2. Glukhov V. P. Fundamentals of psycholinguistics textbook.a manual for students of pedagogical universities. – M.: AST: Astrel, 2005. – 341 p (in Russian).
3. Zalevskaya A. A. Introduction to psycholinguistics. – M.: Russian.state.gumanit Univ, 2000 – 382 pages (in Russian).
4. Solso, R. Cognitive psychology. - M., 1996. – S. 290 (in Russian).
5. Egorov, T. G. the Psychology of mastering reading skills. - M., Moscow, 1953.
6. Velichkovsky B. M. Cognitive science: the foundations of cognitive psych.-In 2 so – M., 2006 (in Russian).
7. Vygotsky L. S. Op. cit.
8. Zalevskaya A. A. Op. cit.
9. Frumkin, R. M., Vasilevich A. P. the difficulty of Pronunciation of letter combinations and its relationship to the thresholds of visual recognition // Probabilistic forecasting in speech – M.: Nauka, 1971. – S. 97–107 (in Russian).
10. Galperin I. R. Text as an object of linguistic study. – M., 1981.
11. Glukhov V. P. Fundamentals of psycholinguistics textbook.a manual for students of pedagogical universities. – M.: AST: Astrel, 2005. – P. 231 (in Russian).
12. Velichkovsky B. M. Op. cit. – P. 124.
13. Solso, R. Op. cit. – P. 124.
14. Velichkovsky B. M. Op. cit.
15. Ibid.
16. Solso, R. Op. cit.
17. Ibid.
18. Zalevskaya A. A. Op. cit. – P. 245.
19. Luria A. R. Language and consciousness. Edited by E. D. Chomsky. -Rostov n/D: Phoenix, 1989. – 416 p.
20. Zalevskaya A. A. Op. cit. – S. 245.
21. Luria A. R. Op. cit.
22. Lukin V. The literary text: the foundations of linguistic theory and analysis: Textbook.for D. spec.universities.- 1999. – 192 p. (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	03.10.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	05.10.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	05.10.16	Опубликована <i>Published</i>	06.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Ахметова Н. А., Касаболотова Г. А., 2016

**Павлова Галина Владимировна,**  
доктор медицинских наук, профессор кафедры гигиены ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» Минздрава России, г. Ижевск  
[ctt@igma.udm.ru](mailto:ctt@igma.udm.ru)



**Ботникова Елена Аркадьевна,**  
кандидат медицинских наук, ассистент кафедры пропедевтики детских болезней с курсом поликлинической педиатрии ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» Минздрава России, г. Ижевск

**Бывальцева Валентина Александровна,**  
аспирант кафедры гигиены ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» Минздрава России, г. Ижевск

### **Функциональные продукты в питании человека: перспективы и рекомендации по использованию**

**Аннотация.** В статье приведены основные понятия о пище, профилактике, функциональных продуктах питания. Освещен опыт использования функциональных продуктов в организации питания детских коллективов с анализом эффективности оздоровления. Даны перспективы использования функциональных продуктов населением.

**Ключевые слова:** питание, функциональные продукты, перспективы, здоровье, взрослые, дети.

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

Состояние здоровья населения зависит от очень многих факторов: социальных, экономических, экологических и т. д., но на первом месте стоит образ жизни человека [1]. А в образе жизни существенную роль играет питание [2]. Если раньше труд человека большей частью был энергетическим (физическим) и для покрытия энергозатрат человек употреблял большой объем пищи, в котором, как правило, содержалось достаточное количество макро- и микроэлементов, витаминов и др., то в настоящее время при механизированном и умственном труде человек использует в питании меньшее количество пищи и, соответственно, меньшее недостаточное количество необходимых пищевых веществ, микронутриентов.

Организация правильного питания детей зависит от взрослых, которые, к сожалению, в этой проблеме не всегда бывают «грамотны», и, соответственно, у детей может возникнуть дефицит отдельных пищевых веществ. В связи с этим появилась потребность разработки таких продуктов питания, которые бы могли обеспечить человека необходимым количеством жизненно важных пищевых веществ и, таким образом, поддержать высокий уровень здоровья.

Следует также принять во внимание, что в структуре общей заболеваемости населения болезни органов пищеварения, расстройства питания и обмена веществ занимают в разные периоды 4, 5, 6-е ранговые места; у детского населения эти болезни занимают 2–3-е ранговые места. Однако прогноз заболеваемости детей болезнями органов пищеварения предполагает ее повышение. В 2016 г. показатели проведенных в Удмуртской Республике профилактических осмотров детей и подростков в



образовательных учреждениях свидетельствовали о тенденции к росту таких патологических состояний, как нарушение осанки, сколиозы, снижение остроты зрения, что в определенной мере связано с недостатками в организации питания школьника [3].

Роль профилактики этих заболеваний уже в детском возрасте очень важна, так как в последующем негативные показатели здоровья детей отразятся и на уровне здоровья взрослого человека.

Одной из мер профилактики является правильно организованное питание. Известно, что воздействие на организм через пищу необременительно для него и даже вызывает положительные эмоции удовлетворения, поскольку могут совпадать и желания организма (хочется чего-то), и возможности большого выбора продуктов, например, функционального питания. Лечебные процедуры и какие-либо мероприятия в этом плане проигрывают. Однако в любом случае при организации индивидуального питания нужно учитывать уровень здоровья человека, а современному практически здоровому человеку в связи с особенностями социально-экологической ситуации и качества продуктов требуется дополнительное обогащение рациона теми или иными питательными веществами, осуществляя, таким образом, профилактику заболеваний.

Что же такое **профилактика**, каково ее истинное понятие? Согласно Большому медицинскому словарю, это система мер по предупреждению болезней, охранению здоровья и продлению жизни человека [4].

В специализированном руководстве для медицинских работников это понятие более конкретизировано: **первичная профилактика** – это система мер предупреждения возникновения и воздействия факторов риска развития заболеваний (*рациональное качественное питание*, физическая активность, рациональный режим труда и отдыха, охрана окружающей среды и т. д.).

**Вторичная профилактика** – комплекс мероприятий, направленных на устранение выраженных факторов риска, которые при определенных условиях (стресс, ослабление иммунитета, чрезмерные нагрузки на любые другие функциональные системы организма) могут привести к возникновению, обострению и рецидиву заболеваний [5]. Повышение уровня здоровья и защитных сил организма путем введения рационального питания является одним из звеньев вторичной профилактики.

Таким образом, при первичной и вторичной профилактике, помимо других мер, предполагается организация правильного, рационального питания в организованных коллективах или отдельного человека, которое будет способствовать предупреждению заболеваний. Уместно будет напомнить, что под **рациональным питанием** подразумевают питание практически здорового человека.

Рациональное питание имеет три звена:

1. Соблюдение физиологических нормативов в отношении питательных веществ (белки, жиры, углеводы, витамины, минеральные соли, вода).
2. Соблюдение норм потребления определенного набора пищевых продуктов.
3. Режим питания или регулируемый прием пищи.

**Под профилактическим питанием** понимают питание также здорового человека, но ежедневно подвергающегося влиянию вредных факторов на производстве, и назначение такого питания то же, что и рационального, но оно еще преследует цель ослабить действие вредных факторов, воздействующих на организм рабочего.

**Лечебное питание** должно быть обязательным фоном, на котором проводятся другие лечебные мероприятия. Оно должно применяться при всех заболеваниях, так как химические составные части пищи участвуют в процессах межклеточного обмена, нарушение которого имеет место при всех заболеваниях [6].

В последние годы в литературе, посвященной вопросам организации питания, появился термин **«функциональное питание»**, т. е. питание, которое за счет дополнительного включения в рацион (в пищевые продукты) функциональных ингредиентов не только удовлетворяет физиологические потребности организма человека в пищевых веществах и энергии, но и выполняет профилактические и лечебные задачи, способствует защите организма человека от неблагоприятных условий окружающей среды, т. е. это питание, которое способствует улучшению функционирования всех органов и систем человеческого организма [7].

**Функциональные продукты питания (ФП)** – это именно продукты питания, еда (а не БАДы, порошки, таблетки) натурального или искусственного происхождения, обладающие приятным вкусом и выраженным оздоровительным эффектом для человека, удобные в использовании, предназначенные для систематического применения в состав ежедневного рациона и прошедшие длительные клинические испытания, имеющие подтвержденную медицинскую документацию.

В соответствии с мировой практикой продукт считается функциональным, если регламентируемое содержание микронутриентов в нем достаточно для удовлетворения (при обычном уровне потребления) 25–50% от среднесуточной потребности в этих компонентах [8].

Исходя из понятия о функциональных продуктах, их производят с определенным востребованным химическим составом, что дает возможность целенаправленно применять их для восстановления нарушенных функций.

Функциональная пища обладает выраженным действием, регулирующим отдельные процессы в организме, например усиление механизма биологической защиты, предупреждение определенного заболевания, контроль физического и душевного состояния, замедление старения [9].

Для производства отдельных ингредиентов функционального продукта часто используется сублимационная сушка, которая включает в себя два этапа: замораживание и досушивание. При этом чем быстрее и глубже замораживается продукт, тем легче его досушить и тем больше ценных свойств он сохраняет. Резкий, внезапный холод не дает исчезнуть ни одному витамину или микроэлементу – он как бы «удерживает» их внутри. Это сохраняет биологическую ценность продукта, его вкусовые качества и не требует использования консервантов или усилителей вкуса.

В настоящее время функциональные продукты производят российские фирмы, наиболее известные из них – ООО «Артлайф», ЗАО «Катарсис», ООО «НЛ Континент» (“Energy Diet HD”) и др.

Производство функциональных продуктов для питания осуществляется в соответствии с международными стандартами, законодательной базой в виде нормативных документов, рекомендаций, постановлений, сертификатов, деклараций о соответствии различного уровня.

Нами продукты для функционального питания использовались конкретно для целей профилактики и оздоровления детей в организованных коллективах. Исследование проводилось в рамках реализации проекта «Тангыра: центр помощи семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации» (г. Ижевск). На начальном этапе были выявлены сельские семьи, которые особенно нуждались в материальной и социально-психологической помощи. Детям этих семей в возрасте от 7 до 14 лет была оказана санаторно-курортная помощь, ее получили 25 школьников в БУЗ УР «Республиканский санаторий для детей “Ласточка” МЗ УР».

Для оздоровления детей была разработана специальная программа, которая помимо комплексной программы оздоровления детей, функционирующей в санатории,

дополнительно включала функциональное питание: кисели «Лесные ягоды», какао «Взрослейка», молочные конфеты «Кальцимилк», фиточай.

Оценка состояния здоровья детей проводилась дважды: в первые два дня после поступления (исходные данные) и за день до окончания смены (24 дня), т. е. после реализации программы, включающей функциональное питание. Для оценки эффективности оздоровления детей использовались доступные информационные и не инвазивные методы исследования [10].

Определялось наличие или отсутствие хронического утомления (тест-опросник), проводился цветовой тест Люшера (наличие признаков стресса), авторский тест на умственную работоспособность «Ломаные линии» (объем и качество выполняемой работы, патент на полезную модель № 59391), тест САН (Самочувствие, Активность, Настроение), а также определялась обеспеченность организма витамином С.

Для объективной оценки эффективности реализации программы оздоровления с дополнительным питанием все исследования проводились в двух группах – наблюдения и сравнения.

Динамика показателей состояния здоровья по тестам представлена в табл. 1 и 2. Следует также отметить, что в группе сравнения наблюдались городские дети из неблагополучных семей. Исходный уровень здоровья этих детей был ниже по сравнению с сельскими детьми: так, на одного городского ребенка приходилось 1,9 заболеваний, а у сельских 0,95.

Таблица 1

**Динамика показателей эффективности по тестам (группа наблюдения)**

Период наблюдения	Обеспеченность организма вит. С (%)	Наименование тестовых методик			
		Наличие признаков хронического утомления (%)	Тест «Ломаные линии»		Тест САН, (баллы)
			Производительность работы (см)	Качество работы, ошибки (%)	
До введения программы	93,7	20,0±8,0	70,9±4,0	1,7±0,8	5,6±0,3
После введения программы	100	0	83,0±4,3	2,3±1,0	6,6±0,3

Таблица 2

**Динамика показателей эффективности по тестам (группа сравнения)**

Период наблюдения	Обеспеченность организма вит. С (%)	Наименование тестовых методик			
		Наличие признаков хронического утомления (%)	Тест «Ломаные линии»		Тест САН, (баллы)
			Производительность работы (см)	Качество работы (ошибки/см)	
До введения программы	65,4±11,5	22,5%±9,5	63,4±8,6	2,9±0,5	6,4±0,25
После введения программы	77,6±10,1	11,1%±5,1	78,9±6,7	2,8±0,4	6,9±0,13

После статистической обработки при анализе динамики показателей психофизиологических исследований было установлено, что она положительна: в обеих группах (наблюдения и сравнения) снизилось количество детей, имеющих признаки хронического утомления (на 20% и на 11% соответственно), повысились производительность и качество выполняемой работы (тест на умственную работоспособность, на

12,1 и 15,5%), увеличилось количество детей, имеющих высокий балл по тесту САН (на 17,8 и 8,3%), улучшилась обеспеченность организма витамином С (на 42,8 и 23,5%). В такой ситуации при сравнительно небольшом количестве обследуемых детей объективно оценить эффективность разработанной и реализованной программы представляется сложным. Поэтому мы сочли возможным оценить эффективность реализации программы функционального питания по интенсивности повышения показателей оздоровления организма в двух группах (наблюдения и сравнения) за один и тот же период времени пребывания в санатории (табл. 3).

Таблица 3

**Степень повышения показателей группы наблюдения в сопоставлении с группой сравнения (%)**

Обеспеченность организма вит. С	Наименование тестовых методик		
	Наличие признаков хронического утомления	Тест «Ломаные линии» (качество работы, ошибки, %)	Тест САН, (баллы)
В 1,8 раза	В 1,8 раза	В 3,5 раза	В 2,1 раза

При таком сопоставлении и анализе результатов исследования было установлено, что в группе наблюдения повышение всех показателей, по нашему мнению, произошло более интенсивно, в 1,8–3,5 раза, сравнительно с аналогичными показателями в группе сравнения (табл. 3).

Повышение качества функций организма (по величине конечных показателей тестов) произошло благодаря дополнительному введению в программу оздоровления продуктов функционального питания.

Опыт применения продуктов для функционального питания позволяет нам рекомендовать следующее:

1. При организации функционального питания с оздоровительной целью в детских коллективах образовательных учреждений следует разработать специальную программу, например «Питание школьника – залог здоровья и успешной учебы», в которой обязательно предусмотреть образовательно-обучающие семинары для педагогов, школьников и родителей, где планируется проведение информационных и медико-педагогических занятий по специально разработанным тематическим планам.

2. В каждой программе должен быть предусмотрен раздел диагностики уровня здоровья школьников (возможно, и других участников: педагогов, родителей), показателей успешности обучения и психологического статуса.

3. Контроль за организацией (режимом, условиями, систематичностью поставки продуктов и т. д.) функционального питания и реализации программы.

4. Перед началом введения программы можно открыть при школьной столовой небольшое дегустационное кафе, в котором продукты функционального питания могли бы попробовать все желающие, а также ознакомиться с приемами приготовления из них пищи, в частности супов и каш, которые могут быть использованы при дефиците времени в домашних и иных условиях.

5. Оценку эффективности реализации программы предлагается проводить по различным медико-педагогическим показателям (уровень здоровья, умственной работоспособности, успешности обучения, субъективная оценка организации функционального питания и др.).

Программа может быть большей или меньшей и по объему, и по количеству используемых функциональных продуктов питания, и по количеству участников, но во всех случаях должен быть индивидуальный подход к участнику и контроль со стороны

медицинских работников. Например, если у ребенка заболевание щитовидной железы, следует посоветоваться с доктором: нужен ли ребенку, например, кисель или другой продукт, содержащий йод?

Для организации функционального питания на промышленных предприятиях, имеющих неблагоприятные условия труда, следует также разработать программу, которая должна содержать информацию о конкретных неблагоприятных факторах производства, и соответственно этому обосновать подбор продуктов функционального питания и режим их реализации.

Оценить эффективность реализации программы можно по различным клиническим, гигиеническим, психологическим, экономическим показателям. Мы рекомендуем использовать анкетирование по унифицированным и сертифицированным тестам САН и Люшера, для образовательных учреждений рекомендуем дополнительно использовать тесты на оценку психологического статуса и на степень хронического утомления [11, 12].

По нашему мнению, именно такая организация функционального питания в любых коллективах будет способствовать улучшению здоровья детей и взрослых, а также объективной научно обоснованной оценке применения функциональных продуктов.

Отечественный опыт свидетельствует, что, по-видимому, наиболее рациональным способом решения проблемы дефицита питания (или частичного голодания) является выпуск функциональных продуктов, обогащенных необходимыми ингредиентами.

Вполне вероятно, что именно за функциональным питанием будущее, когда человек соответственно своим возможностям, потребностям и вкусам выбирает нужные для себя функциональные продукты.

### Ссылки на источники

1. Лисицын Ю. П., Комаров Ю. М. Факторы риска // Руководство по социальной гигиене и организации здравоохранения. – М.: Медицина. – 1987. – Т. 1. – С.148–199.
2. Глухова А. И., Шичкина Е. В. Функциональные продукты питания – новое направление пищевых технологий // Материалы IV Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум – 2012». – М.: Российская Академия Естествознания, 2012.
3. Оценка влияния факторов среды обитания на состояние здоровья населения Удмуртской Республики в 2015 году: информационно-аналитический бюллетень. – Ижевск: ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Удмуртской Республике», 2016.
4. Большой медицинский словарь. – М., 2000.
5. Материалы для подготовки и квалификационной аттестации по специальности «Общественное здоровье и здравоохранение»: учеб. пособие / под ред. В. С. Лучкевича, И. В. Полякова. – СПб., 2005.
6. Пивоваров Ю. П. Гигиена и экология человека: курс лекций. – М., 1999.
7. Методические рекомендации «Гигиеническая оценка рационов питания обучающихся (воспитанников)» (утв. Руководителем Управления Роспотребнадзора по городу Москве и директором НИИ гигиены детей и подростков НЦЗД РАМН 25.02.2008).
8. Глухова А. И., Шичкина Е. В. Указ. соч.
9. Там же.
10. Павлова Г. В., Ботникова Е. А., Бывальцева В. А. Оздоровление детей из семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // Материалы XIX конгресса педиатров России. – М., 2016. – С. 211.
11. Методика оценки психического здоровья учащихся в условиях общеобразовательного учреждения: учеб. пособие / А. Г. Сухарев, А. А. Иванова, Е. А. Козырева. – М.: Российская медицинская академия последиplomного образования, 2010.
12. Филимоленко Ю. И. Цветовой тест Люшера: модификация «Попарные сравнения»: метод. руководство. – СПб., 1993.

**Galina Pavlova,**

Doctor of Medical Sciences, Professor, Izhevsk State Medical Academy of Minzdrav of Russia, Izhevsk  
[ctt@igma.udm.ru](mailto:ctt@igma.udm.ru)

**Elena Botnikova,**

Candidate of Medical Sciences, Izhevsk State Medical Academy of Minzdrav of Russia, Izhevsk

**Valentina Byvaltseva,**

Graduate student, Izhevsk State Medical Academy of Minzdrav of Russia, Izhevsk

**Prospects on the use and sale of functional foods in the human diet**

**Abstract.** The paper presents the basic concepts about nutrition, prevention, functional foods. The authors consecrate experience with functional foods in the diet of children organized groups with the analysis of the effectiveness improve health; give the prospects of the study of functional foods.

**Key words:** food, functional foods, prospects, health, adults, children.

**References**

1. Lisicyan, Ju. P. & Komarov, Ju. M. (1987). "Faktoy riska", Rukovodstvo po social'noj gigiyene i organizacii zdavoohranenija, Medicina, Moscow, t. 1, pp.148–199 (in Russian).
2. Gluhova, A. I. & Shichkina, E. V. (2012). "Funkcional'nye produktov pitaniya – novoe napravlenie pishhevyh tehnologij", Materialy IV Mezhdunarodnoj studencheskoj jelektronnoj nauchnoj konferencii "Studencheskij nauchnyj forum – 2012", Rossijskaja Akademija Estestvoznaniya, Moscow (in Russian).
3. (2016). Ocenka vlijaniya faktorov sredy obitaniya na sostojanie zdorov'ja naselenija Udmurtskoj Respubliki v 2015 godu: informacionno-analiticheskij bjulleten', FBUZ «Centr gigiyeny i jepidemiologii v Udmurtskoj Respublike», Izhevsk (in Russian).
4. (2000). Bol'shoj medicinskij slovar', Moscow (in Russian).
5. Luchkevich, V. S. & Poljakov, I. V. (eds.) (2005). Materialy dlja podgotovki i kvalifikacionnoj attestacii po special'nosti "Obshhestvennoe zdorov'e i zdavoohranenie": ucheb. posobie, St. Petersburg (in Russian).
6. Pivovarov, Ju. P. (1999). Gigiyena i jekologija cheloveka: kurs lekcij, Moscow (in Russian).
7. Metodicheskie rekomendacii "Gigienicheskaja ocenka racionov pitaniya obuchajushhihsja (vospitannikov)" (utv. Rukovoditelem Upravlenija Rospotrebnadzora po gorodu Moskve i direktorom NII gigiyeny detej i podrostkov NCZD RAMN 25.02.2008) (in Russian).
8. Gluhova, A. I. & Shichkina, E. V. (2012). Op. cit.
9. Ibid.
10. Pavlova, G. V., Botnikova, E. A. & Byval'ceva, V. A. (2016). "Ozdorovlenie detej iz semej, okazavshihsja v trudnoj zhiznennoj situacii", Materialy XIX kongressa pediatrov Rossii, Moscow, p. 211 (in Russian).
11. Suharev, A. G., Ivanova, A. A. & Kozyreva, E. A. (2010). Metodika ocenki psihicheskogo zdorov'ja uchashhihsja v uslovijah obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija: ucheb. posobie, Rossijskaja medicinskaja akademija posle diplomnogo obrazovanija, Moscow (in Russian).
12. Filimolenko, Ju. I. (1993). Cvetovoj test Ljushera: modifikacija "Poparnye sravnenija": metod. rukovodstvo, St. Petersburg (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.09.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.09.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.09.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Павлова Г. В., Ботникова Е. А., Бывальцева В. А., 2016

**Бушмелева Наталья Александровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров  
[na\\_bushmeleva@vyatsu.ru](mailto:na_bushmeleva@vyatsu.ru)



**Разова Елена Владимировна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров  
[ev\\_razova@vyatsu.ru](mailto:ev_razova@vyatsu.ru)

### Формирование аналитической компетенции студентов вуза

**Аннотация.** В статье представлена модель формирования аналитической компетенции студентов вуза при обучении специальным математическим дисциплинам с использованием информационно-коммуникационной среды на основе интеграции математических, информационных и педагогических знаний, представлены условия эффективности формирования аналитической компетенции студентов, обеспечивающих им возможность трудиться и продолжать профессиональное образование.

**Ключевые слова:** компетентностная модель обучения, аналитические умения и навыки, аналитическая компетенция, аналитическая деятельность студента.

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

В настоящее время возрастают требования к способности человека к самосовершенствованию и саморазвитию, социальной и профессиональной мобильности, к уровню интеллектуального развития, поскольку именно эти качества определяют его ценность профессионала в современном обществе. Поэтому система высшего образования должна обеспечивать формирование перечисленных качеств с целью обеспечения дальнейшего самосовершенствования выпускника вуза.

Выпускник высшего учебного заведения, будущий профессионал, должен обладать рядом умений, среди которых одно из важнейших мест занимают аналитические: способность находить, интерпретировать, критически оценивать и включать в свою деятельность новую информацию, формировать и управлять информационными, а также создавать новую информацию с помощью современных информационных технологий. Поэтому одной из основных целей в профессиональной подготовке является формирование у студентов базовых знаний и практического опыта профессиональной деятельности аналитического уровня.

Образовательные стандарты последнего поколения не говорят о способах и средствах формирования профессиональной аналитической компетенции. Это и есть проблема высшего образования. Кроме того, анализ научных работ и образовательной практики показывает, что процесс формирования аналитической компетенции студента недостаточно полно изучен на теоретическом и технологическом уровне, а потому недостаточно активно, в основном стихийно внедряется в практику обучения. Имеющиеся работы не универсальны, поскольку исследователи связывают аналитическую компетенцию либо с конкретными направлениями подготовки, либо с конкретной областью ее применения.

Аналитическая компетенция представляет собой комплекс специальных мыслительных действий, направленных на выявление, оценку и обобщение полученных знаний, анализ и перевод их в новое качественное состояние [1].

Аналитическая компетенция является примером метапредметных компетенций. Она включает в себя целый комплекс образовательных компетенций, напрямую связанных с мыслительными, поисковыми, логическими, исследовательскими, творческими процессами познания студентов.

Для высшего образования в условиях реализуемого компетентного подхода важно рассматривать степень сформированности аналитической компетентности как единой системы знаний, умений, способностей, качеств личности и опыта, которые способствуют выполнению поставленных перед специалистом-профессионалом аналитических задач.

Е. А. Сулейманова отмечает, что процесс формирования аналитической компетенции представляет собой деятельность, состоящую в освоении, творческом применении, создании новых способов деятельности аналитического характера и накоплении ее опыта, в результате которой изменяется не только объект деятельности, но и субъект этой деятельности – человек [2].

На наш взгляд, спонтанная, несистематичная работа по привитию студентам навыков аналитической деятельности в ходе традиционных учебных занятий и средствами внеучебной работы не может служить базой для формирования одноименной компетенции. Только системное использование возможностей нескольких современных педагогических технологий (исследовательской, проектной, информационно-коммуникационной и др.) способно обеспечить решение поставленной задачи.

Многие ученые говорят о наличии огромного потенциала в формировании аналитической компетенции на материале разных областей математики и информатики.

Для решения проблемы эффективного формирования аналитической компетенции студентов математического профиля необходимо:

- 1) уточнить понятие аналитической компетенции студентов, обозначить структуру аналитической компетенции;
- 2) разработать модель формирования аналитической компетенции на основе интеграции существующих подходов (системного, деятельностного, компетентного и герменевтического), отражающую функциональные взаимосвязи ее структурных компонентов;
- 3) предложить и апробировать методику развития аналитической компетенции студентов, которая позволит реализовать модель и сформулировать комплекс педагогических условий для ее реализации;
- 4) сформулировать критерии для оценки сформированности аналитической компетенции студентов.

Составляющими аналитической компетенции являются профили компетенций, связанные с управлением информацией и знаниями, а также профили компетенций, связанные с анализом и синтезом реальной производственной ситуации.

Аналитическая компетенция включает в себя:

- 1) способность оценить и обосновать эффективность предложенного для использования множества информационных ресурсов;
- 2) способность оценить и классифицировать данные, умение преобразовать информацию в знания, анализировать ее, хранить, эффективно применять и делиться полученными знаниями;
- 3) способность объективно оценить позитивные и негативные аспекты компонента системы информационных ресурсов;



- 4) способность к оперативной аналитической оценке информационных потоков, полученных от каждого компонента информационной системы;
- 5) умение оперативно и эффективно производить анализ и сравнение информационных потоков;
- 6) способность формулирования на основе полученной информации общих аналитических выводов и заключений;
- 7) способность интерпретировать, систематизировать, оценивать и использовать информацию в контексте решаемой управленческой задачи или проблемы;
- 8) способность к комплексному теоретическому и ситуационному анализу педагогических, социально-экономических и культурных процессов в образовательной среде;
- 9) способность самостоятельно осваивать новые средства коммуникации и работы с информационными потоками;
- 10) способность к соединению разнодисциплинарных аналитических инструментов в приложении к решению конкретной теоретической задачи;
- 11) способность к эффективному поиску информации в Интернете;
- 12) умение понимать основные принципы развития информационной среды;
- 13) умение вести эффективную дискуссию в глобальных сетях, представлять и защищать результаты своей работы;
- 14) навыки постоянного отслеживания передовых научных достижений в области своей специализации; навыки работы с основными статистическими пакетами и программами анализа сетей;
- 15) способность к сравнительному анализу и синтезу;
- 16) способность к самостоятельному расширению портфеля аналитических инструментов;
- 17) умение визуализировать полученные в рамках анализа данные, способность к научной интерпретации полученных данных;
- 18) способность определять и разрабатывать индикативные показатели деятельности образовательных сообществ, выстраивать на их основе самостоятельные системы оценок.

Перечисленные составляющие аналитической компетенции расширяют аналитические возможности и профессиональную компетентность человека-специалиста, что подтверждает необходимость формирования на высоком уровне аналитической компетенции на всех уровнях высшего образования: в бакалавриате, в магистратуре и в аспирантуре.

Анализ структуры аналитической компетенции обучающихся (целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный и научно-теоретический блоки) показывает, что сформировать составляющие всех компонентов компетенции невозможно средствами одной педагогической технологии.

Модель формирования аналитической компетенции построена на основе принципов преемственности, последовательности и систематичности, сознательности, активности и доступности обучения и отражает процесс ее развития в контексте принятия решений в единстве инструментального и содержательного аспектов.

- 1) Цель – развитие аналитической компетенции студентов в вузе.

Данная цель исходит из государственного и социального заказа системе высшего образования на формирование личности, способной адаптироваться к условиям жизнедеятельности в информационном обществе, а также на специалиста, способного применять технологии аналитической деятельности в своей будущей профессиональной деятельности.

2) Содержание – процесс формирования аналитической компетенции студентов в вузе в рамках изучения различных дисциплин (общепрофессиональных дисциплин, дисциплин специализации, учебной и производственной практик, дипломного проектирования) – представляет собой развитие того или иного структурного компонента аналитической компетенции студентов вуза. При этом необходимо переосмыслить содержание учебных дисциплин в контексте поставленной цели.

3) Технологические стратегии погружения студентов в аналитическую деятельность: исследовательская, проектная, информационно-коммуникационная, дидактическая многомерная технология в образовательном процессе (методы, формы и средства организации образовательного процесса, направленные на развитие аналитической компетенции студентов в вузе). Основными формами организации обучения являются традиционные формы (лекция, практические занятия, самостоятельная работа студентов, консультация, научно-исследовательская работа и др.) с использованием репродуктивных методов, проблемного изложения, эвристических и исследовательских методов.

Условия эффективной реализации модели формирования аналитической компетенции:

1) обеспечение студентов средствами и способами аналитической деятельности, то есть базовыми знаниями и умениями в проведении аналитической деятельности, в соответствии с этапами принятия решения;

2) повышение активизации учебной деятельности студентов;

3) внедрение в учебный процесс практико-ориентированных заданий, способствующих сбалансированному развитию различных стилей восприятия студентов;

4) использование в образовательном процессе специальных аналитических комплексов;

5) обеспечение положительной мотивационной среды для формирования аналитической компетенции;

6) учет межпредметных связей в процессе преподавания профессиональных дисциплин.

Необходимо заметить, что указанные условия образуют систему и взаимодополняют друг друга, поскольку без создания положительной мотивации нельзя начинать процесс обучения; с другой стороны, активизация учебной деятельности студента может сформировать положительную мотивацию к данной деятельности. Таким образом, сформулированные условия отображают особенность предлагаемой методики формирования аналитической компетенции, являясь ее составной частью.

На основании опыта организации различных видов учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности и его анализа можно сделать вывод о видах критериев сформированности аналитической компетенции: широте и глубине предметных знаний; трансформации имеющихся знаний, умений и навыков, а также технологий аналитической деятельности; умениях проводить оценку ситуации и самооценку.

Уровень развития аналитической компетенции студентов измеряется системой критериев: мотивационно-целевым, когнитивно-деятельностным, оценочным и рефлексивным. Критерии позволяют оценить осознание студентом мотивов и целей аналитической деятельности; наличие у студента технологической базы для осуществления аналитической деятельности; степень освоения студентом технологической базы аналитической деятельности; сформированность у студента рефлексивной культуры.

<b>Критерии</b>	<b>Мотивационно-целевой</b> – осознание мотивов и целей аналитической деятельности	<b>Когнитивно-деятельностный</b> – владение технологиями аналитической деятельности, а именно знание методов и средств осуществления аналитической деятельности	<b>Оценочный</b> – на основании опыта применения методов и средств осуществления аналитической деятельности	<b>Рефлексивный</b> – сформированность рефлексивной культуры
<b>Низкий уровень</b> (владение слабо выражено или отсутствует)	Опосредованный интерес к аналитической деятельности как интерес к выполнению учебного задания; испытывает затруднения при самостоятельной постановке целей своей деятельности	Решает типовые задачи с посторонней помощью, затрудняется самостоятельно применять имеющиеся знания в типовой ситуации	Аналитическую деятельность осуществляет только при наличии инструкции	Неполно и недостаточно аргументированно проводит самооценку и взаимооценку
<b>Средний уровень</b> (владеет)	Непосредственный интерес к аналитической деятельности, т. е. студент демонстрирует интерес к поиску, сбору, сравнению, обобщению информации, необходимой для решения задачи; самостоятельно ставит общие цели деятельности и испытывает затруднения при самостоятельной постановке конкретных целей деятельности	Самостоятельно применяет имеющиеся знания в типовой ситуации	Аналитическую деятельность осуществляет при наличии укрупненного алгоритма	Полно и аргументированно проводит самооценку и взаимооценку по предложенным критериям и умеет скорректировать их
<b>Высокий уровень</b> (владеет в совершенстве)	Устойчивый интерес к аналитической деятельности; самостоятельно ставит общие и конкретные цели, направленные на решение задачи	Самостоятельно применяет имеющиеся знания в нестандартной ситуации	Генерирует новые способы аналитической деятельности на основе имеющегося опыта	Полно и аргументированно проводит самооценку и взаимооценку по самостоятельно разработанным критериям

Средствами диагностики выступают: беседа, наблюдение, анкетирование, самооценка, экспертная оценка, анализ ответов студентов на учебных занятиях, тестирование, анализ продуктов деятельности, анализ документов (практические, лабораторные, письменные задания и работы).

Необходимо заметить, что эти критерии и показатели находятся в тесном единстве и взаимодействии, образуя целостную систему, и по существу помогают ориентироваться в исследовательской деятельности, достигать поставленных целей.

Проведенная работа подтвердила, с одной стороны, актуальность проблемы формирования аналитической компетенции студентов вуза, обусловленную потребностью общества в профессионально компетентных, творчески мыслящих профессионалах, способных находить нестандартные решения и вовлекать сотрудников в эффективную,

результативную, творческую, инновационную деятельность, а с другой – наличие в педагогической теории и практике резервов и возможностей для ее решения.

### Ссылки на источники

1. Бушмелева Н. А., Разова Е. В. Компетентностный подход в современном математическом образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 16. – С. 51–55. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64211.htm>.
2. Сулейманова Е. А. Специфика формирования информационно-аналитических компетенций студентов вуза в сетевом образовательном сообществе // Дидактика XXI века: инновационные аспекты использования ИКТ в образовании: материалы междунаро. науч.-практ. заоч. конф. 19 мая 2014 года. – Самара: ПГСГА, 2014. – С. 305–309.

### **Natalia Bushmeleva,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Fundamental Informatics and Applied Mathematics, Vyatka State University, Kirov  
[na\\_bushmeleva@vyatsu.ru](mailto:na_bushmeleva@vyatsu.ru)

### **Elena Razova,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Fundamental Informatics and Applied Mathematics, Vyatka State University, Kirov  
[ev\\_razova@vyatsu.ru](mailto:ev_razova@vyatsu.ru)

### **Formation of analytical competence of university students**

**Abstract.** The paper presents the model of analytical competence of university students while teaching special mathematical disciplines with the use of information and communication environment based on the integration of mathematical, information and pedagogical knowledge. The authors describe the conditions of efficient formation of students' analytical competence, providing them the opportunity to work and continue professional education.

**Key words:** competence model of training, analytical skills, analytical competence, analytical work of student.

### **References**

1. Bushmeleva, N. A. & Razova, E. V. (2014). "Kompetentnostnyj podhod v sovremennom matematicheskom obrazovanii", Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept", t. 16, pp. 51–55. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/64211.htm> (in Russian).
2. Sulejmanova, E. A. (2014). "Specifika formirovanija informacionno-analitcheskih kompetencij studentov vuza v setevom obrazovatel'nom soobshhestve", Didaktika XXI veka: innovacionnye aspekty ispol'zovanija IKT v obrazovanii: materialy mezhdunarod. nauch.-prakt. zaoch. konf. 19 maja 2014 goda, PGSGA, Samara, pp. 305–309 (in Russian).

### **Рекомендовано к публикации:**

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



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.09.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.09.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.09.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Бушмелева Н. А., Разова Е. В., 2016

**Зеленина Наталья Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

[seznel@mail.ru](mailto:seznel@mail.ru)



**Крутихина Марина Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

[krumarvik@mail.ru](mailto:krumarvik@mail.ru)

**Некоторые итоги ЕГЭ по математике 2016 г. в Кировской области**

**Аннотация.** В статье анализируются результаты ЕГЭ по математике 2016 г. в Кировской области. Приводятся статистические данные, позволяющие сравнить результаты в регионе со средними показателями по РФ, а также проследить динамику результатов в регионе. Авторы, имеющие большой опыт проверки экзаменационных работ, описывают типичные ошибки и затруднения учащихся.

**Ключевые слова:** обучение математике, ЕГЭ по математике, результаты ЕГЭ по математике.

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

В 2016 г. Единый государственный экзамен по математике второй раз проводился на двух уровнях – базовом и профильном. Каждый участник экзамена мог выбрать любой из уровней либо оба уровня в зависимости от своих образовательных запросов и перспектив продолжения образования. Для поступления в высшие учебные, где математика является одним из вступительных экзаменов, выпускник должен выполнить экзаменационные требования на профильном уровне. При поступлении на направления подготовки, не связанные с математикой, а также для получения аттестата о среднем полном образовании достаточно сдать математику на базовом уровне. Статистика по РФ показала более осмысленный выбор уровня экзамена по математике в 2016 г. При общем сокращении числа выпускников, выбравших профильный уровень, существенно выросло количество участников экзамена, набравших 80–100 баллов (в 2015 г. – менее 12 тыс., в 2016 г. – более 17 тыс. выпускников), а также 60–100 баллов (в 2015 г. – менее 118 тыс., в 2016 г. – более 127 тыс. выпускников). В 2016 г. существенно выросло число участников профильного экзамена, получивших максимальный балл (100 баллов) – 296 участников (в 2015 г. – 66 выпускников) [1].

В Кировской области в рамках государственной итоговой аттестации в 2016 г. предмет «Математика» сдавали 6175 человек. Экзамен на базовом уровне – 5122, на профильном уровне – 3967 выпускников [2].

Динамика результатов ЕГЭ по математике (базовый уровень) по Кировской области приведена в табл. 1.

Динамика результатов ЕГЭ по математике (профильный уровень) по Кировской области приведена в табл. 2.

В 2016 г. в Кировской области количество участников, сдающих ЕГЭ по математике на базовом уровне, увеличилось по сравнению с 2015 г. на 1440 чел. (22,8%), количество же участников профильного экзамена уменьшилось на 509 чел. (8,9%).

Таблица 1

**Основные результаты ЕГЭ по математике (базовый уровень)  
в Кировской области в 2015–2016 гг.**

№	Показатели	Результаты	
		2015 г.	2016 г.
1	Количество участников	3682 (60,1%)	5122 (82,9%)
2	Средний балл / отметка	14,63/ 4,14	15,97/ 4,41
3	«5»	1305 (35,4%)	2690 (52,5%)
4	«4»	1634 (44,4%)	1880 (36,7%)
5	«3»	692 (18,8%)	519 (10,1%)
6	«2»	51 (1,4%)	33 (0,6%)

Таблица 2

**Основные результаты ЕГЭ по математике (профильный уровень)  
в Кировской области в 2012–2016 гг.**

№	Показатели	Результаты				
		2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.
1	Количество участников экзамена	6806	6610	6375	4476 (73,1%)	3967 (64,2%)
2	Средний тестовый балл	46,2	46,74	48,02	48,1	47,71
3	Количество участников, не преодолевших минимальный порог	198 (2,5%)	381 (5,6%)	50 (0,7%)	473 (10,6%)	600 (15,1%)
4	Количество участников, набравших 100 баллов	3	8	1	0	4
5	Количество участников, получивших более 80 баллов	58 (0,9%)	185 (2,79%)	130 (2,03%)	110 (2,46%)	178 (4,46%)

Средний тестовый балл по математике профильного уровня в 2016 г. в нашем регионе оказался традиционно выше среднего балла по РФ и составил (по стобалльной шкале) 47,7 (в РФ – 46,3); на базовом уровне (по пятибалльной шкале) – 4,41 (в РФ – 4,14).

В 2016 г. на ЕГЭ по математике были установлены следующие минимальные пороги: профильный уровень – 27 тестовых баллов (6 первичных баллов); базовый уровень – 7 первичных баллов, соответствующих 3 баллам по пятибалльной шкале. В Кировской области не преодолели минимальный порог 600 участников экзамена профильного уровня, что составляет около 15,1%. В прошлом году неудовлетворительные знания показали 473 выпускника (10,6%). Математику на базовом уровне не сдали 33 участника экзамена (0,6%).

Максимальное количество тестовых баллов (100) на экзамене профильного уровня в Кировской области в 2016 г. набрали 4 выпускника, в 2015 г. таких учеников не было. Количество участников, которые получили за выполнение работы более 80 баллов, увеличилось и составило 177 (4,46%), в 2015 г. данный показатель составлял 110 чел. (2,46%).

Максимальный балл по математике базового уровня (5 баллов по пятибалльной шкале) набрали 52,5% участников экзамена, 4 балла – 36,7%, что значительно выше показателей 2015 г.

В целом распределение участников ЕГЭ профильного уровня по диапазонам тестовых баллов в Кировской области в 2015 и 2016 гг. имеет вид (см. рисунок):

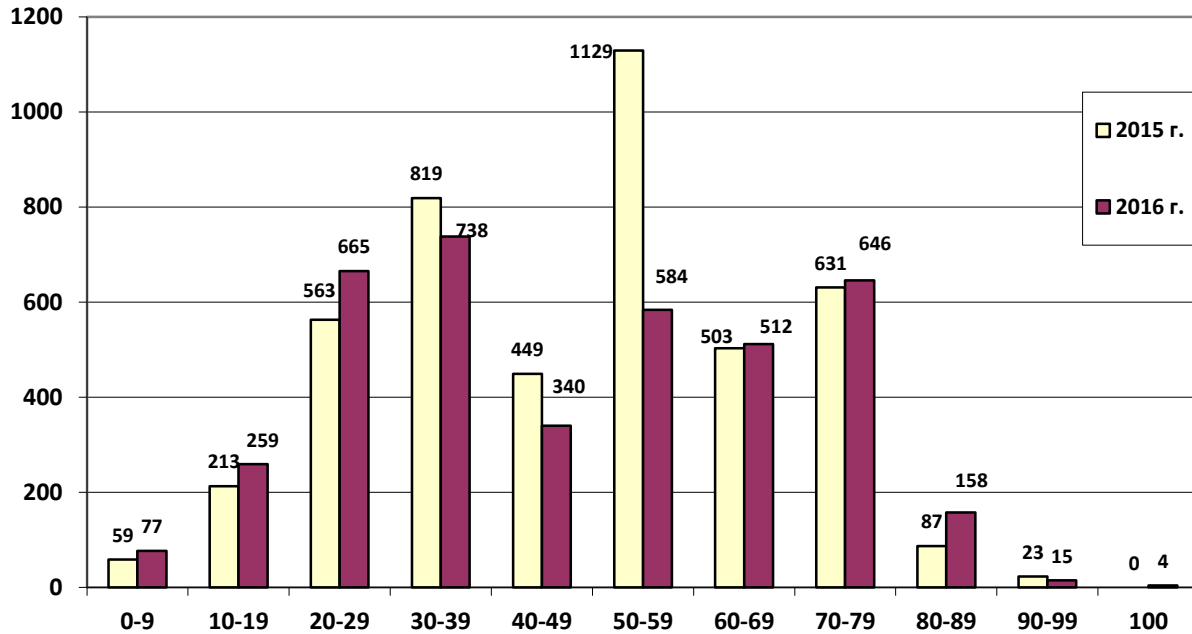


Диаграмма распределения участников ЕГЭ по диапазонам тестовых баллов в Кировской области в 2015–2016 гг.

Сравнительная диаграмма показывает, что если в 2015 г. «пик» приходился на диапазон 50–59 баллов, то в 2016 г. наибольшее число участников экзамена набрали от 20 до 39 баллов. Количество учащихся, чьи показатели лежат в диапазоне 70–79 баллов, примерно такое же, как и в 2015 г. [3, 4].

Обратимся к содержательным результатам профильного экзамена.

Контрольно-измерительные материалы 2016 г. включали в себя 19 заданий по трем содержательным модулям: «Алгебра и начала анализа», «Геометрия», «Практико-ориентированные задания» – в трех уровнях сложности: базовый, повышенный и высокий (табл. 3).

Таблица 3

**Структура контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по математике в 2016 г.**

Содержат. модули	Алгебра и начала анализа		Геометрия		Практико-ориентированные задания
	Алгебра	Начала анализа	Планиметрия	Стереометрия	
Уровень сложности					
<b>Базовый</b>	5	7	3, 6	8	1-2, 4
<b>Повышенный</b>	9, 11, 13, 15	12	16	14	10, 17
<b>Высокий</b>	18, 19	–	–	–	–

Задания с кратким ответом (часть В) представлены задачами 1–12, с развернутым ответом (часть С) – заданиями 13–19 [5].

Высокие показатели успешности продемонстрированы участниками ЕГЭ по математике Кировской области в 2016 г. при решении первых пяти задач **части В**. Решаемость этой группы задач в пределах 90%, что, однако, несколько ниже результатов 2015 г. (табл. 4).

Таблица 4

**Доля участников ЕГЭ, получивших положительный результат за решение задач 1–5, в 2015–2016 гг., % [6, 7]**

Номер задачи	1		2		3		4		5	
	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ
2016 г.	91,1	91,4	92,2	94,2	90,7	89,6	83,1	75,1	95,5	90,7
2015 г.	93,18	85,8	95,96	91,2	90,57	82	89,81	69,9	83,7	68,1

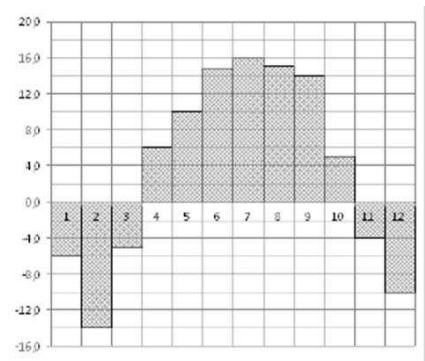
Прокомментируем некоторые из указанных в таблице результатов.

**Задача 1.** В квартире установлен прибор учета расхода холодной воды (счетчик). Показания счетчика 1 января составляли 126 м<sup>3</sup> воды, а 1 февраля – 136 м<sup>3</sup>. Сколько нужно заплатить за холодную воду за январь, если стоимость 1 м<sup>3</sup> холодной воды составляет 29 рублей 20 копеек? Ответ дайте в рублях [8].

Верный ответ дали 91,1% участников экзамена, в 2015 г. – 93,18%.

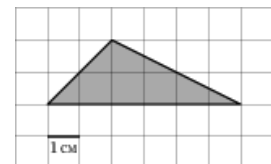
Более 300 выпускников, выбравших для экзамена профильную математику, не смогли решить задачу, повсеместно встречающуюся в быту. Анализ ошибок показывает, что часть учеников не понимают, как оплатить услугу, используя показания счетчика: около 2% участников умножили показания счетчика в январе на стоимость 1 м<sup>3</sup> воды, около 1% умножили показания счетчика в феврале на стоимость 1 м<sup>3</sup> воды. Более 70% от решивших задачу неверно дали числовой ответ, на порядок отличающийся от правильного.

**Задача 2.** На диаграмме показана среднемесячная температура воздуха в Нижнем Новгороде (Горьком) за каждый месяц 1994 г. По горизонтали указываются месяцы, по вертикали – температура в градусах Цельсия. Определите по диаграмме наименьшую среднемесячную температуру в период с мая по декабрь 1994 г. включительно. Ответ дайте в градусах Цельсия [9].



Верно решили задачу 92,2% участников экзамена, в 2015 г. – 95,96%. Вероятно, те участники экзамена, которые дали неверный ответ, не заметили в условии фразу «в период с мая по декабрь» и в ответе указали наименьшую температуру за весь год.

**Задача 3.** Найдите площадь треугольника, изображенного на клетчатой бумаге с размером клетки 1 см × 1 см. Ответ дайте в квадратных сантиметрах [10].



Один первичный балл за решение задачи получили 90,7% выпускников, в 2015 г. – 90,57%. Основные ошибки при решении этой задачи были связаны с неверными вычислениями либо с незнанием формулы площади треугольника.

**Задача 4.** На конференцию приехали 2 ученых из Дании, 7 из Польши, 3 из Венгрии. Каждый из них делал на конференции один доклад. Порядок докладов определялся жеребьевкой. Найдите вероятность того, что четвертым окажется докладчик из Венгрии [11].

Правильный ответ дали 83,1% сдававших, в 2015 г. – 89,81%. Среди неверных ответов школьников встречаются «2,5», «25», что говорит о незнании свойств понятия вероятности события.

**Задача 5.** Найдите корень уравнения  $\sqrt{3x + 49} = 10$  [12].



Верный ответ дали 95,5% участников экзамена, в 2015 г. – 83,7% [13]. Ошибки, допущенные при решении этого уравнения, имели вычислительный характер.

Показатели решаемости остальных задач части В в сравнении с 2015 г. приведены в табл. 5.

Таблица 5

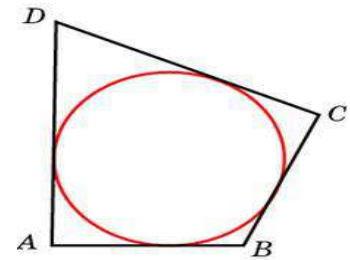
**Доля участников ЕГЭ, получивших положительный результат за решение задач 6–12 части В в 2015–2016 гг., % [14, 15]**

Номер задачи	6		7		8		9	
	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ
2016 г.	60,3	74,8	43,6	50,7	45,7	51,5	53,1	59,1
2015 г.	70,5	53,7	34,4	42,3	29,3	47,9	63,6	44,5

Номер задачи	10		11		12	
	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ	Киров. обл.	РФ
2016 г.	56,1	38,5	41,2	38,4	44,5	43,2
2015 г.	58,9	44,2	57,5	43,1	43,1	32,9

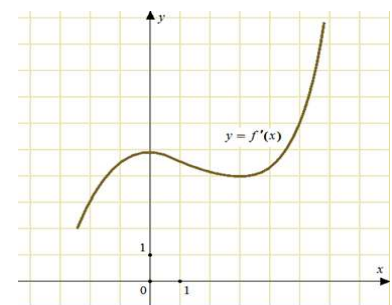
Приведем примеры таких заданий

**Задача 6.** В четырехугольнике ABCD вписана окружность.  $AB = 19$ ,  $BC = 7$ ,  $CD = 10$ . Найдите четвертую сторону четырехугольника [16].



Верный ответ дали 60,3% участников экзамена, в 2015 г. – 70,51%. Показатель решаемости этой задачи говорит о том, что у значительной части учащихся имеются существенные пробелы в геометрической подготовке. Несмотря на то что в задаче описана базовая геометрическая конструкция, около 40% выпускников не смогли разобраться в ней.

**Задача 7.** На рисунке изображен график  $y = f'(x)$  – производной функции  $y = f(x)$ , определенный на интервале  $(-4; 6)$ . Найдите абсциссу точки, в которой касательная к графику функции  $y = f(x)$  параллельна прямой  $y = 3x$  или совпадает с ней [17].



Справились с этим заданием 43,6% участников экзамена, в 2015 г. – 34,41%. Задание на понимание смысла производной традиционно выполняет меньше половины участников экзамена. Этот показатель остается неизменным в течение пяти лет. Для решения этой проблемы следует сместить акцент в преподавании с формальных вычислений на понимание базовых понятий.

**Задача 8.** Дана правильная четырехугольная призма  $ABCDA_1B_1C_1D_1$ , площадь основания которой равна 6, а боковое ребро равно 7. Найдите объем многогранника, вершинами которого являются точки  $A, B, C, A_1, B_1$  [18].

Верный ответ дали 45,7% решавших, в 2015 г. – 29,27%. Традиционно сложной оказалась для участников экзамена задача на распознавание геометрических тел и нахождение объема части призмы. Среди ошибочных ответов выпускников выделяются две группы. Одни участники экзамена в качестве неверного ответа привели объем самой призмы, другие посчитали, что объем пирамиды составляет половину объема призмы. Возможно, последние были уверены, что проведена диагональная

плоскость. Низкая успешность выполнения этого задания подчеркивает отсутствие базовых пространственных представлений у выпускников школ или, в лучшем случае, их несформированность.

**Задача 9.** Найдите значение выражения:  $4\log_{1,25}5 \cdot 5\log_5 0,8$  [19].

Умение правильно выполнять вычисления и преобразования показали 53,1% выпускников, в 2015 г. – 63,55%. Основные трудности при выполнении этого задания были связаны с неумением свести задачу к более простой на основе применения свойств логарифмов.

**Задача 10.** Груз массой 0,4 кг колеблется на пружине. Его скорость  $v$  (в м/с) меняется по закону  $v = v_0 \cos \frac{2\pi t}{T}$ , где  $t$  – время с момента начала наблюдения в секундах,  $T = 2$  с – период колебаний,  $v_0 = 0,5$  м/с. Кинетическая энергия  $E$  (в Дж) груза вычисляется по формуле  $E = \frac{mv^2}{2}$ , где  $m$  – масса груза (в кг),  $v$  – скорость груза (в м/с). Найдите кинетическую энергию груза через 60 с после начала наблюдения. Ответ дайте в Дж [20].

Верный ответ дали 56,1% участников экзамена, в 2015 г. – 58,9%. Успешность выполнения таких заданий практически не имеет положительной динамики. Основная трудность состоит в чтении и понимании условия в сочетании с применением математических знаний.

**Задача 11.** Имеется два сосуда. Первый содержит 60 кг, а второй – 20 кг растворов кислоты различной концентрации. Если эти растворы смешать, то получится раствор, содержащий 30% кислоты. Если же смешать равные массы растворов, то получится раствор, содержащий 45% кислоты. Сколько процентов кислоты содержится в первом сосуде? [21]

Один первичный балл получили за выполнение этого задания 41,2% выпускников, в 2015 г. – 57,5%. Наибольшая трудность для участников экзамена при решении задач такого типа состоит, как правило, в составлении математической модели описанной в задаче ситуации. По статистике доля верно решающих такие задачи на ЕГЭ практически неизменна и чуть больше доли тех, кто решает эти задачи в 8-м или 9-м классе [22].

**Задача 12.** Найдите точку минимума функции  $y = -\frac{x}{x^2+256}$  [23].

Умение правильно исследовать свойства функций с помощью производной продемонстрировали 44,5% выпускников, в 2015 г. – 43,14%. Динамика решения этой задачи остается неизменной в течение последних лет. Поскольку наиболее распространенными являются ошибки в нахождении производной, успешность решения этой задачи зависит от того, какую функцию приходится дифференцировать.

Таким образом, с заданиями 6, 9 и 10 справились более 50% участников экзамена, с заданиями 7, 8, 11, 12 – менее половины выпускников. Однако следует отметить, что средняя решаемость этой группы задач выше 40%. В 2015 г. самые низкие показатели успешности колебались в пределах от 19,98% (стереометрическая задача) до 34,41% (планиметрическая задача).

В 2016 г. в среднем на 10% выше по сравнению с 2015 г. оказался процент выполнения задач 6 (планиметрия), 7 (применение производной) и 8 (стереометрия). Более низкую (в среднем на 10%) по сравнению с 2015 г. решаемость имеют в 2016 г. задачи 9 (вычисление значения выражения) и 11 (текстовая задача). Вероятно, с логарифмическим выражением (задача 9) в 2016 г. справиться было труднее, чем с показательным в 2015 г. Успешность решения текстовой задачи на концентрацию (задача 11) в 2016-м также ниже, чем на движение в 2015 г. [24]

Обратимся к анализу показателей успешности решения задач части С (табл. 6).  
 Таблица 6

**Доля участников ЕГЭ, получивших максимальный балл за решение задач части С в 2015–2016 гг., % [25, 26]**

Номер задачи		13 (15)	14 (16)	15 (17)	16 (18)	17 (19)	18 (20)	19 (21)
Кол-во баллов		2	2	2	3	3	4	4
2015 г.	Кировская обл.	25,9	3,2	6,3	0,09	1,3	0,3	0,1
	РФ	35,1	7,1	22	0,9	6,5	0,5	2,3
2016 г.	Кировская обл.	36,1	1,3	13,5	1,1	9,4	0,5	0,1
	РФ	30,5	1,2	10,5	0,85	7,8	1	<1

Из табл. 6 видно, что в 2016 г. в нашем регионе наметилась определенная положительная динамика решаемости задач части С как в сравнении с 2015 г., так и в сравнении со средними результатами по РФ.

Приведем примеры задач части С.

**Задача 13.** а) Решите уравнение  $2 \log_3^2(2 \cos x) - 5 \log_3(2 \cos x) + 2 = 0$ .

б) Укажите корни этого уравнения, принадлежащие отрезку  $\left[ \pi; \frac{5\pi}{2} \right]$  [27].

Максимальный балл за решение тригонометрического уравнения и отбор корней в регионе получили около 1230 экзаменовавшихся, то есть чуть больше трети всех участников, что более чем на 10% больше, чем в 2015 г. Выпускникам, как и в предыдущие годы, не удалось избежать ошибок в применении тригонометрических формул, решении простейших тригонометрических уравнений, отборе корней.

**Задача 14.** В правильной треугольной призме  $ABCA_1B_1C_1$  сторона  $AB$  основания равна 12, а боковое ребро  $AA_1$  равно  $3\sqrt{6}$ . На ребрах  $AB$  и  $B_1C_1$  отмечены точки  $K$  и  $L$  соответственно, причем  $AK=2$ ,  $B_1L=4$ . Точка  $M$  – середина ребра  $A_1C_1$ . Плоскость  $\gamma$  параллельна прямой  $AC$  и содержит точки  $K$  и  $L$ .

а) Докажите, что прямая  $BM$  перпендикулярна плоскости  $\gamma$ .

б) Найдите расстояние от точки  $C$  до плоскости  $\gamma$  [28].

С решением этой задачи полностью справились чуть менее 50 участников экзамена, что составляет 1,3% и значительно меньше, чем в 2015 г. Объясняется это прежде всего объективной сложностью предложенной задачи. Затруднения были связаны как с построением искомой плоскости, так и с доказательством перпендикулярности.

**Задача 15.** Решите неравенство  $\frac{9^x - 3^{x+1} - 19}{3^x - 6} + \frac{9^{x+1} - 3^{x+4} + 2}{3^x - 9} \leq 10 \cdot 3^x + 3$  [29].

Максимальный балл за решение неравенства получили около 460 (13,5%) выпускников, что практически в два раза больше, чем в 2015 г. Для решения показательного неравенства многие участники выбирали метод замены переменной, сведя задачу к решению дробно-рационального неравенства методом интервалов. Основные ошибки были допущены в громоздких тождественных преобразованиях дробно-рационального выражения теми учащимися, которые не увидели рациональный путь рассуждений. Традиционными также были ошибки, связанные с умножением обеих частей неравенства на знаменатель дроби.

**Задача 16.** В остроугольном треугольнике  $ABC$  проведены высоты  $AK$  и  $CM$ . На них из точек  $M$  и  $K$  опущены перпендикуляры  $ME$  и  $KN$  соответственно.

а) Докажите, что прямые  $EN$  и  $AC$  параллельны.

б) Найдите отношение  $EH$  к  $AC$ , если  $\angle ABC = 30^\circ$  [30].

Планиметрическую задачу верно решили только менее сорока (1,1%) участников экзамена в области, что примерно соответствует показателю 2015 г. Во многих работах сделаны ошибки при построении чертежа, что говорит о непонимании описанной конфигурации.

**Задача 17.** 15 января планируется взять кредит в банке на 6 месяцев в размере 1 млн рублей. Условия его возврата таковы:

- 1-го числа каждого месяца долг возрастает на  $r$  процентов по сравнению с концом предыдущего месяца, где  $r$  – целое число;
- со 2-го по 14-е число каждого месяца необходимо выплатить часть долга;
- 15-го числа каждого месяца долг должен составлять некоторую сумму в соответствии со следующей таблицей.

Дата	15.01	15.02	15.03	15.04	15.05	15.06	15.07
Долг (в млн руб.)	1	0,6	0,4	0,3	0,2	0,1	0

Найдите наибольшее значение  $r$ , при котором общая сумма выплат будет меньше 1,2 млн руб. [31]

С текстовой задачей экономического содержания справились более 310 (9,4%) человек, что значительно больше, чем в 2015 г. Отметим, что по сравнению с прошлым годом, когда такая задача впервые была включена в КИМы, ее формулировка была более понятной и без двусмысленных толкований. На хорошем результате по решаемости сказались, безусловно, и более тщательная подготовка, появление методических материалов. Основные ошибки и недочеты в решении этой задачи были связаны с тем, что многие участники экзамена подбирали удовлетворяющие условию значения процента и делали проверку, которая в большинстве случаев являлась неполной.

**Задача 18.** Найдите все значения  $a$ , при каждом из которых уравнение  $\sqrt{x^4 - x^2 + a^2} = x^2 + x - a$  имеет ровно три различных корня [32].

Решаемость задачи с параметром в 2016 г. существенно не изменилась. Если в 2015 г. максимальный балл за эту задачу получили 13 человек (0,3%), то в 2016 г. – 18 (0,5%). Отметим, что задачу, содержащую иррациональное уравнение, легко можно было решить аналитическим методом, которым школьники практически не владеют. На отсутствии решения сказались и неумение решать именно иррациональные уравнения.

**Задача 19.** На доске записаны числа 2 и 3. За один ход два числа  $a$  и  $b$ , записанные на доске, заменяются на два числа: или  $a + b$  и  $2a - 1$ , или  $a + b$  и  $2b - 1$  (например, из чисел 2 и 3 можно получить либо 3 и 5, либо 5 и 5).

а) Приведите пример последовательности ходов, после которых одно из двух чисел, написанных на доске, окажется числом 19.

б) Может ли после 100 ходов одно из двух чисел, написанных на доске, оказаться числом 200?

в) Сделали 1007 ходов, причем на доске никогда не было написано одновременно двух равных чисел. Какое наименьшее значение может принимать разность большего и меньшего из полученных чисел? [33]

Статистика максимального балла за решение задачи 19 высокого уровня сложности около 3 человек – 0,1%, что не отличается от показателей 2015 г.

Итоги Единого государственного экзамена по математике 2016 г. показывают, что средние показатели успешности в Кировской области в целом оказались выше, чем

средние показатели по РФ. Однако по-прежнему крайне низкими остаются результаты выполнения заданий повышенного уровня по геометрии. Низкими являются также показатели успешности решения таких традиционных для ЕГЭ задач, как тригонометрические уравнения (задача 13) и алгебраические неравенства (задача 15). Выпускникам школ не удается избежать ошибок, связанных с неумением читать и понимать задачу, переводить данные задачи на математический язык и работать с составленной математической моделью. Формальное в некоторых случаях усвоение знаний не позволяет участникам экзамена правильно применять математику к реальности, увидеть содержательную сторону описанной в задаче ситуации. Повышению успешности будет способствовать систематическое изучение учениками курса математики, ликвидация пробелов в базовых математических знаниях, соответствующая квалификация учителей математики.

### Ссылки на источники

1. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по математике. – URL: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1476454097/matematika.pdf>.
2. Итоги ЕГЭ. Математика. – URL: [http://reports.43edu.ru/gia/ege\\_summ.php?sbj=2](http://reports.43edu.ru/gia/ege_summ.php?sbj=2).
3. Там же.
4. Зеленина Н. А., Крутихина М. В. Некоторые проблемы обучения математике в контексте результатов ЕГЭ-2015 // Актуальные вопросы методики обучения математике и информатике в условиях стандартизации образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. препод. мат., информ. школ и вузов / под общ. ред. Н. В. Сидоровой. – Ульяновск: УлГПУ, 2016. – С. 55–64.
5. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2016 году единого государственного экзамена по математике. Профильный уровень. – URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.
6. Зеленина Н. А., Крутихина М. В. Указ. соч.
7. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Указ. соч.
8. Открытый банк заданий ЕГЭ / Математика. Профильный уровень. – URL: <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege>.
9. Там же.
10. Там же.
11. Там же.
12. Там же.
13. Зеленина Н. А., Крутихина М. В. Указ. соч.
14. там же.
15. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Указ. соч.
16. Открытый банк заданий ЕГЭ / Математика. Профильный уровень.
17. Там же.
18. Там же.
19. Там же.
20. Там же.
21. Там же.
22. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Указ. соч.
23. Открытый банк заданий ЕГЭ / Математика. Профильный уровень.
24. Зеленина Н. А., Крутихина М. В. Указ. соч.
25. Там же.
26. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Указ. соч.
27. Задания 13 ЕГЭ 2016 – образцы вариантов с решениями. – URL: [http://alexlarin.net/ege/2016/13\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/13_2016.html).
28. Задания 14 ЕГЭ 2016 – образцы вариантов с решениями. – URL: [http://alexlarin.net/ege/2016/14\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/14_2016.html).
29. Задания 15 ЕГЭ 2016 – образцы вариантов с решениями. – URL: [http://alexlarin.net/ege/2016/15\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/15_2016.html).
30. Задания 16 ЕГЭ 2016 – образцы вариантов с решениями. – URL: [http://alexlarin.net/ege/2016/16\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/16_2016.html).

31. Задания 17 ЕГЭ 2016 – образцы вариантов с решениями. – URL: [http://alexlarin.net/ege/2016/17\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/17_2016.html).
32. Задания 18 ЕГЭ 2016 – образцы вариантов с решениями. – URL: [http://alexlarin.net/ege/2016/18\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/18_2016.html).
33. Задания 19 ЕГЭ 2016 – образцы вариантов с решениями. – URL: [http://alexlarin.net/ege/2016/19\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/19_2016.html).

**Natalia Zelenina,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor at the chair of Fundamental and Computer Mathematics, Vyatka State University, Kirov  
[sezal@mail.ru](mailto:sezal@mail.ru)

**Marina Krutikhina,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor at the chair of Fundamental and Computer Mathematics, Vyatka State University, Kirov  
[krumarvik@mail.ru](mailto:krumarvik@mail.ru)

**Some results of the Maths exam in the Kirov region in 2016**

**Abstracts.** The paper analyzes the results of the Maths exam in the Kirov region in 2016. The authors give statistical data, allowing to compare the results in the region and the average results in the Russian Federation and to see results dynamics in the region. The authors describe typical mistakes and difficulties, which students experience during the exam.

**Key words:** mathematical training, mathematical exam, exam results in mathematics.

---

**References**

1. Jashhenko, I. V., Semenov, A. V. & Vysockij, I. R. Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGJe 2016 goda po matematike. Available at: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1476454097/matematika.pdf> (in Russian).
2. Itogi EGJe. Matematika. Available at: [http://reports.43edu.ru/gia/ege\\_summ.php?sbj=2](http://reports.43edu.ru/gia/ege_summ.php?sbj=2) (in Russian).
3. Ibid.
4. Zelenina, N. A. & Krutikhina, M. V. (2016). "Nekotorye problemy obuchenija matematike v kontekste rezul'tatov EGJe-2015", in Sidorova, N. V. (ed.) Aktual'nye voprosy metodiki obuchenija matematike i informatike v uslovijah standartizacii obrazovanija: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. prepod. mat., inform. shkol i vuzov, UIGPU, Ul'janovsk, pp. 55–64 (in Russian).
5. Specifikacija kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov dlja provedenija v 2016 godu edinogo gos-udarstvennogo jekzamena po matematike. Profil'nyj uroven'. Available at: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (in Russian).
6. Zelenina, N. A. & Krutikhina, M. V. (2016). Op. cit.
7. Jashhenko, I. V., Semenov, A. V. & Vysockij, I. R. Op. cit.
8. Otkrytyj bank zadanij EGJe / Matematika. Profil'nyj uroven'. Available at: <http://www.fipi.ru/content/otkrytyj-bank-zadaniy-ege> (in Russian).
9. Ibid.
10. Ibid.
11. Ibid.
12. Ibid.
13. Zelenina, N. A. & Krutikhina, M. V. (2016). Op. cit.
14. Ibid.
15. Jashhenko, I. V., Semenov, A. V. & Vysockij, I. R. Op. cit.
16. Otkrytyj bank zadanij EGJe / Matematika. Profil'nyj uroven'.
17. Ibid.
18. Ibid.
19. Ibid.
20. Ibid.
21. Ibid.
22. Jashhenko, I. V., Semenov, A. V. & Vysockij, I. R. Op. cit.
23. Otkrytyj bank zadanij EGJe / Matematika. Profil'nyj uroven'.
24. Zelenina, N. A. & Krutikhina, M. V. (2016). Op. cit.
25. Ibid.
26. Jashhenko, I. V., Semenov, A. V. & Vysockij, I. R. Op. cit.

27. Zadaniya 13 EGJe 2016 – obrazcy variantov s reshenijami. Available at: [http://alexlarin.net/ege/2016/13\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/13_2016.html) (in Russian).
28. Zadaniya 14 EGJe 2016 – obrazcy variantov s reshenijami. Available at: [http://alexlarin.net/ege/2016/14\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/14_2016.html) (in Russian).
29. Zadaniya 15 EGJe 2016 – obrazcy variantov s reshenijami. Available at: [http://alexlarin.net/ege/2016/15\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/15_2016.html) (in Russian).
30. Zadaniya 16 EGJe 2016 – obrazcy variantov s reshenijami. Available at: [http://alexlarin.net/ege/2016/16\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/16_2016.html) (in Russian).
31. Zadaniya 17 EGJe 2016 – obrazcy variantov s reshenijami. Available at: [http://alexlarin.net/ege/2016/17\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/17_2016.html) (in Russian).
32. Zadaniya 18 EGJe 2016 – obrazcy variantov s reshenijami. Available at: [http://alexlarin.net/ege/2016/18\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/18_2016.html) (in Russian).
33. Zadaniya 19 EGJe 2016 – obrazcy variantov s reshenijami. Available at: [http://alexlarin.net/ege/2016/19\\_2016.html](http://alexlarin.net/ege/2016/19_2016.html) (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.09.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.09.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.09.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016  
 © Зеленина Н. А., Крутихина М. В., 2016

**Першина Юлия Валерьевна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры предметных областей КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров  
[ule4kina@yahoo.com](mailto:ule4kina@yahoo.com)



## Народные чтения в Вятской губернии в начале XX в. как средство внешкольного просвещения населения

**Аннотация.** Статья посвящена организации народных чтений в Вятской губернии в начале XX в. Для разрешения чтений местными властями требовалось соблюдение определенных условий. Православная церковь устраивала внебогослужebные беседы, духовно-нравственные публичные чтения. Св. Синод постановил использовать устные чтения и беседы как средство воспитания учеников духовных семинарий. Вятское земство активно участвовало в организации светских бесед-лекций.

**Ключевые слова:** народные чтения, надзор, внебогослужebные беседы, земские чтения.

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

Вятские власти и местное самоуправление в начале XX в. понимали необходимость повышения уровня грамотности населения в условиях развивающегося капитализма. Так, вятское губернское земство еще в 1895 г. подняло вопрос о введении всеобщего обучения. Помимо значительных денежных расходов по строительству и оборудованию начальных школ требовалось решить и кадровую проблему. В начале XX в. распространение начального образования серьезно затрудняли национальный и гендерный аспекты. Так, в Вятской губернии нерусское население практически не имело учителей с педагогическим образованием [1].

Для неграмотных людей источником информации были чтения произведений вслух. Земские служащие-энтузиасты проводили чтения еще во второй половине 90-х гг. XIX в. Но такие случаи нельзя считать массовым явлением [2]. Просвещению образованной публики способствовали городские клубы. В Вятке в 1900 г. возник клуб с «целью доставить своим членам и их семьям возможность проводить свободное от занятий время с удобством, приятностью и пользой» [3]. Клуб приглашал специалистов по разным наукам для чтения лекций.

28 января 1901 г. император Николай II утвердил Положение Комитета министров об издании специальных правил о народных чтениях. Они должны были производиться по печатным сочинениям, одобренным министерством народного просвещения (МНП) и Св. Синодом, по изданиям постоянных комиссий по народным чтениям. Чтение состояло в изустной передаче сочинения, без права выхода за пределы содержания. В особых случаях они должны были производиться по печатным сочинениям, не вошедшим в утвержденные каталоги, даже по рукописным, но с одобрения каждого отдельного произведения директором народных училищ. Разрешение чтений (личного состава чтецов, времени и места) зависело от губернатора. Он же мог отстранить кого-либо от чтений, прекратить их.

Для разрешения чтений требовалось соблюдение нескольких условий. Собирались сведения о политической и нравственной благонадежности организаторов и чтецов. Содержание чтений предназначалось прежде всего для простого народа, а не для интеллигентной публики. Место лекций располагалось вдалеке от продажи спиртного. Время



их проведения назначалось с учетом того, чтобы не отвлекать людей от работы, отучать народ от пьянства. Беседы не совпадали с общественными богослужениями.

Надзор за народными чтениями осуществляли уездные предводители дворянства и земские начальники, председатели земских уездных управ, уездные исправники. Главной их задачей, по указанию губернатора, являлся контроль за нравственными качествами и политической благонадежностью организаторов мероприятий и лекторов.

Земским начальникам предписывалось посещать народные чтения, затем посылать отзывы губернатору. Уездные исправники вели наблюдение через полицейских за порядком проведения чтений. Право прекращения чтений, устраиваемых без разрешения губернатора, принадлежало только начальникам местной полиции и исполняемым ее чиновникам, но не нижним ее чинам. Общее руководство народными чтениями возлагалось на дирекцию народных училищ [4]. В селах несли ответственность за народные чтения священники местного прихода, инспектора народных училищ [5, 6].

30 апреля 1901 г. на места было разослано циркулярное письмо министерства внутренних дел (МВД) № 5 о порядке надзора за содержанием народных чтений в Российской империи, в котором порядок проведения такого рода мероприятий расписывался уже довольно детально. В этом документе еще раз подчеркивалось, что самым главным в организации и проведении этого мероприятия является тщательная оценка лекторов и организаторов чтений. Губернаторам предписывалось проверять их нравственные качества и политические взгляды. Справки об этих лицах рекомендовалось брать у местного жандармского управления, полиции, предводителей дворянства, земских начальников, помещиков [7].

Выполняя директиву «центра», вятский губернатор Клингенберг 5 июля 1901 г. в циркуляре № 2927 директору народных училищ разъяснял, каким образом препровождать ему ходатайства об открытии народных чтений. Директор должен был указывать губернатору, от кого именно поступило прошение (от общества, учреждения или частного лица). В последнем случае требовалось сообщать сведения о роде занятий, чине, происхождении, вере, месте жительства. Директор народных училищ составлял список лиц, предполагавших производить чтения. О месте их дополнительно сообщалось, будет ли это город, волость, село или деревня, описывались параметры помещения. Если чтения переводились из одного места в другое, то и эта информация должна была также поступать к губернатору. Оговаривалось время устройства чтений, т. е. дни и часы. О времени и месте каждого народного чтения организаторам его надлежало сообщать полиции (для охраны порядка) [8].

3 декабря 1902 г. в столице были утверждены «Правила о народных чтениях, устраиваемых при учебных заведениях ведомства МНП». В соответствии с ними учителя утверждались в качестве лекторов совместно директором народных училищ и губернатором [9, 10]. Народные чтения, устраиваемые при учебных заведениях ведомства МНП, могли производиться в помещениях учебных заведений и вне их. При начальных народных училищах, подчиненных советам, чтения устраивались с разрешения уездного училищного совета; при городских училищах с разрешения директора народных училищ; при прочих школах учебного округа с одобрения школьной администрации. Расходы на народные чтения при учебных заведениях возлагались на местные бюджеты.

В данном случае чтения производились по печатным сочинениям, одобренным МНП, по изданиям постоянной комиссии народных чтений. Они могли производиться по печатным сочинениям, не вошедшим в каталоги, с одобрения директора народных училищ. Организаторы народных чтений вели записи о них с указанием, кто выступал и какое содержание было изложено.

Ответственность за качественную сторону мероприятия несли начальники учебных заведений. Общий надзор осуществляли инспектора народных школ и директор начальных училищ. Высшее наблюдение возлагалось на попечителя учебного округа. Он мог прекратить чтения. Такими же правами обладали инспектора народных училищ [11]. 4 марта 1906 г. вышли «Временные правила о собраниях, обществах и союзах». В январе 1907 г. эти правила распространились и на организацию народных чтений. Они открывались на основании заявления их устроителей местным градоначальникам, полицмейстерам или исправникам [12].

На протяжении 1903–1907 гг. была осуществлена законодательная регламентация народных чтений по агрономии. Беседы на сельскохозяйственные темы оказывали определенное воздействие и на социально-экономическую жизнь региона, что, в частности, видно из следующего факта. Весной 1914 г. в Вятке прошел съезд членов уездных землеустроительных комиссий. На нем прозвучала мысль о том, что лекции по агрономии в деревнях способствовали не только распространению знаний, но и выходу отдельных крестьян из общины. Мощным аргументом в пользу последнего выступало следующее: когда специалисты говорили об улучшенных приемах хозяйства, о многопольном севообороте, о посеве клевера, корнеплодах, об использовании поля под паром, то крестьяне спрашивали, можно ли все это устроить в общине, и получали отрицательный ответ [13].

На народных чтениях общего характера беседы велись по книгам исторического, литературного, научного содержания (о быте народов арийского племени, о «Герое нашего времени» М. Ю. Лермонтова, о насекомых и электричестве), по сочинениям, осуждавшим пьянство [14–16]. Среди произведений, разрешенных к широкому распространению, чаще всего встречались исторические очерки монархического содержания, рассказы с заложенной в них верноподданнической моралью [17], что соответствовало общему направлению образовательной и – шире – идеологической политики самодержавия [18–19]. За 1911/1912 учебный год 73% земских чтений велись по книгам беллетристического, исторического и географического характера. В среднем на каждой лекции присутствовало 25 человек [20].

Из-за массовой неграмотности беседы являлись одной из самых популярных форм просвещения народа. В 1900 г. в 7 уездах губернии светские чтения проводились в 128 пунктах. Слушателей зарегистрировано было 110 074 человека [21]. В 1913 г. их количество выросло до 225 949 человек. В последнем случае чтения велись в 465 поселениях 6 уездов (в Вятском, Котельничском, Елабужском, Слободском, Уржумском, Яранском) [22].

Просвещение взрослого населения по линии православной церкви практически началось еще в 90-е гг. XIX в. Оно проходило в таких формах, как внебогослужебные беседы, духовно-нравственные публичные чтения. Организацию религиозно-нравственных бесед, внебогослужебных систематических чтений и собеседований в школах, церквях, домах священников и приходах можно считать в т. ч. мерами миссионерского характера [23].

Практиковались чтения, связанные с историческими сюжетами. Слушатели получали сведения об обороне Севастополя в Крымской войне, о Невской битве, Ледовом побоище, о создании Петром I русского флота, об Александре I и войне с Наполеоном, о полководце А. В. Суворове. Взрослые и дети могли узнать о праведнике Валааме и Соловецком монастыре, о Кирилле и Мефодии, о причинах войн России с мусульманами. Среди бесед были и познавательные: о народах, населявших империю, их занятиях, о вулканах, перелетных птицах, об Урале и его природе [24].

Вятская епархия также организовывала чтения для народа. Еще в 1901 г. епископу Вятскому и Слободскому Алексею поступило заявление от депутатов экстренного съезда духовенства вятского училищного округа. В нем говорилось, что депутатам съезда представляется желательным организовать народные чтения. Депутаты съезда духовенства просили Алексея о возбуждении на уездных собраниях вопроса о широкой постановке бесед религиозно-нравственного, исторического, литературного содержания.

Одним из убедительных примеров действенного влияния их на жизнь крестьян может служить образование обществ трезвости. Не случайно в этом же 1901 г. Главное Управление неокладных сборов и казенной продажи алкогольных напитков министерства финансов обратилось к председателю вятского губернского комитета попечительства о народной трезвости с предложением сотрудничать с местной епархией. Оно объясняло свою рекомендацию тем, что распространение народных чтений задерживалось сложностью порядка их разрешения и затруднительной организацией на местах надзора за ними. Устройство публичных лекций для народа было возможно на более льготных основаниях при условии их организации с разрешения духовного ведомства.

По смыслу утвержденных императором 28 мая 1888 г. «Правил об уездных отделениях епархиальных училищных советов» в круг их деятельности входило содействие устройству чтений для народа под руководством священников в школьных помещениях. МНП в предписании попечителю Казанского учебного округа от 14 марта 1891 г. № 4903 разъясняло, что в помещении народных училищ, подведомственных МНП, в свободное от уроков время могут проводиться чтения для народа. Их могли устраивать уездные отделения епархиального училищного совета, и проводились они под ответственностью епархиального ведомства, а надзору инспекции народных училищ не подлежали.

В разъяснении министерства финансов попечительству о народной трезвости губернии говорилось, что устройство народных чтений через духовное ведомство упростило бы порядок их организации, содействовало бы приближению сообщаемых на чтениях сведений к уровню понимания и потребностям низших классов населения, в интересах которых чтения и устраиваются. Председатель вятского губернского комитета попечительства о народной трезвости, получив данную информацию от министерства финансов, направил прошение епископу Вятскому и Слободскому Алексею об оказании содействия в устройстве чтений с помощью уездных отделений епархиального училищного совета. После положительной резолюции его преосвященства вятский епархиальный училищный совет попросил уездные отделения оказать содействие попечительству о народной трезвости в устройстве народных чтений.

Но практически вопрос был решен только в Нолинском уезде. Местное отделение епархиального совета избрало конкретных священников заведующими чтениями, выбрало места их проведения, определило подходящие произведения религиозно-нравственного и историко-патриотического содержания. Вятское отделение епархиального совета ограничилось созданием особой комиссии для подробной разработки вопроса об организации народных чтений. Все остальные уезды уведомили губернский епархиальный училищный совет, что соглашение о совместной работе с местными комитетами попечительства о народной трезвости не было достигнуто. Причиной послужил недостаток средств у светского ведомства [25]. Возможно, это была отговорка при нежелании идти на сотрудничество.

Однако в 1902 г. комитет попечительства о народной трезвости Котельничского уезда снова обратился к епископу Вятскому и Слободскому. В прошении о помощи указывалось, что единственными лицами, подходящими для ведения чтений, являются священнослужители. Директор народных училищ Вятской губернии попросил

епархиальный училищный совет и епископа Вятского и Слободского разрешить участие духовенства в публичных лекциях при уездных библиотеках-читальнях. Подчеркивалось, что участие священников привлечет крестьян к просветительной работе, воздействуя на них в религиозно-нравственном смысле [26]. Кандидатуры священнослужителей одобрялись епархиальным училищным советом и епископом Вятским и Слободским [27].

В 1902 г. Главное Управление неокладных сборов предложило уездным комитетам попечительства о народной трезвости содержать постоянных лекторов – разъездных чтецов. С этой идеей согласились комитеты в Уржумском, Орловском, Слободском, Нолинском, Котельничском уездах. Они признали возможным приглашать в качестве лекторов как священников, так и учителей, предусмотрев расходы до 1000 руб. в год. Сарапульский, Елабужский, Яранский, Малмыжский, Глазовский, Вятский уезды отреагировали отрицательно. Причинами затруднений комитеты назвали высокие затраты на содержание и поездки чтецов, отсутствие специально подготовленных лиц, больших помещений для лекций, загруженность педагогов своими прямыми обязанностями [28].

В начале XX в. народными чтениями занимался и отдел православного императорского Палестинского общества. Его деятельность сводилась к распространению среди народа сведений о прошедшем и настоящем Палестины, разъяснению догматов веры и вреда раскола. Распорядителями чтений в уездных городах и населенных пунктах епархии были назначенные епископом Вятским и Слободским отцы благочинные. Сами чтения вели священники. По отзывам устроителей, мероприятия охотно посещались народом [29].

Чтения проходили в комнате при волостном правлении, в церковно-приходских и земских школах, в храмах, сторожевых палатках. Они велись в воскресные и праздничные дни, с 18 до 20 часов, использовались издания императорского православного Палестинского общества. За один раз чтения посещали от 50 до 600 человек, в зависимости от помещения. Среди слушателей встречались люди разного возраста и пола. О влиянии чтений на народ благочинные судили по тем фактам, что многое из прочитанного приводилось старшими в назидание младшим. Например, после бесед прекращалось переодевание скоморохами во время свадеб, пение и игры около храма [30, 31].

Газета «Приложение к «Вятским губернским ведомостям» сообщала о благотворном влиянии религиозных чтений на население. Например, 5 марта 1900 г. в деревне Перевоз Нолинского уезда в помещении церковно-приходской школы по инициативе попечителя школы нолинского купца М. Я. Небогатикова проходило духовно-нравственное чтение. Священник нолинской Успенской церкви А. Иорданский прочитал лекцию. В ней он рассмотрел вопрос о необходимости исповеди и причащения, о вреде пьянства и др. После чтения каждой статьи священник объяснял подробно ее содержание. Чтение продолжалось без перерыва более трех часов [32].

Отцы благочинные регулярно посылали отчеты о чтениях в епархиальный училищный совет. В них они сообщали о том, кто наблюдал за чтениями, кто проводил, в каком помещении, когда и в какое время, сколько человек посетило чтения. Иногда в отчетах встречались сравнения с чтениями гражданскими.

О гражданских чтениях, устраиваемых учителями, благочинные сообщали, что слушателей на них мало. Благотворного влияния на народ, в их оценке, они не оказывали. Крестьяне не дослушивали выступления полностью и уходили с гражданских чтений. Отчеты благочинных с похожими друг на друга сведениями начала XX в. свидетельствуют, что в Яранском, Глазовском, Слободском, Вятском, Нолинском уездах религиозно-нравственные чтения производились, в отличие от светских, регулярно

[33, 34]. Земские деятели, напротив, сообщали, что в губернии народные чтения велись почти исключительно учительским персоналом и лишь в незначительной степени священниками [35].

В июле 1908 г. Св. Синод постановил использовать устные чтения и беседы как средство воспитания учеников духовных семинарий. Беседы с учащимися предлагалось устраивать по поводу исторических годовщин с целью препятствовать проникновению в духовную школу материалистической литературы, развивать у детей религиозность, любовь к православной церкви, патриотизм, понимаемый как преданность престолу и Отечеству. По поступившим в Учебный комитет при Св. Синоде сведениям в 1908/1909 учебном году чтения и беседы были проведены почти во всех духовных семинариях Российской империи. При этом учащиеся не только углубляли полученные на уроках знания, но и готовились к борьбе с атеистическими идеями.

Правление Вятской семинарии поручило нескольким преподавателям в течение 1908/1909 учебного года провести ряд выступлений. С. П. Александров сделал доклад «И. С. Тургенев как литературный тип» (23 августа 1908 г. исполнялось 25 лет со дня его смерти). Ученики узнали много нового о личности писателя, о его нравственно-философских взглядах. Подчеркивалось, что его произведения необходимо изучать будущим пастырям церкви.

Этот же учитель прочитал лекцию «Творческая драма Н. В. Гоголя» (20 марта 1909 г. исполнялось 100 лет со дня рождения писателя). Юбилею Н. В. Гоголя посвящались мероприятия, проведенные почти во всех семинариях страны (кроме двух). В выступлениях подчеркивалась религиозная настроенность писателя-христианина, его нравственные воззрения, патриотические убеждения, указывалось значение его литературной деятельности для страны. Четко обозначенную идеологическую направленность имели выступления преподавателей Вятской семинарии С. И. Горского «Литература Л. Андреева в ее отношении к христианству», И. М. Щекинова «Материализм и его общая оценка», В. К. Воскресенского «Религиозно-философский облик Карла Маркса» [36].

В начале XX в. в Вятке существовал специальный комитет для ведения религиозно-нравственных чтений в епархиальном доме. Он возник 3 марта 1909 г. Чтения производились по воскресеньям. Вход был бесплатным. Среди слушателей были представители духовенства, интеллигенции, простого народа (как взрослые, так и дети) [37].

Местное земство проявляло явный интерес к организации светских бесед-лекций, что, в частности, видно из следующего факта. С 1900 по 1913 г. расходы губернского самоуправления на народные чтения выросли с 2200 руб. [38] до 3300 руб. [39]. Ассигнования уездных земств по данной статье в том же 1913 г. составили 6902 руб. В уездах картина в этой области была пестрой. Самые большие суммы отпустили яранское – 3040 руб., вятское – 1000 руб., малмыжское – 980 руб. Орловское и сарапульское земства не выделили ни копейки [40].

Не все гласные губернского земства были согласны с необходимостью вести народные чтения. Некоторые (Теплов) выражали сомнения в их пользе [41]. Но они оставались в меньшинстве. Большинство же было озабочено качеством проводимого мероприятия. На совещании заведующих внешкольным образованием уездных земств (18–28 августа 1912 г.) был обсужден вопрос о постановке народных чтений. Они, по мнению участников совещания, велись в большинстве случаев бессистемно, по личной инициативе учителей начальных школ, в неудовлетворительных условиях. Причины такой постановки дела заведующие внешкольным образованием называли следующие: недостаток средств, невнимательное отношение части учителей к ведению народных чтений и отсутствие у большинства лекторов необходимого опыта, регламентация законодательными нормами, совместное присутствие на чтениях взрослых и детей.

Самой главной мерой по их совершенствованию, по мнению совещания, явилось бы увеличение кредита со стороны губернского земства. Совещание не выработало системного плана организации чтений и не составило примерного курса для их ведения на местах. Губернское земское собрание рассмотрело этот вопрос вновь в 1913 г. Оно постановило, что необходимо готовить лекторов-учителей, устраивать чтения для интеллигенции отдельно от крестьянства, устраивать чтения специалистами-служащими земства, разработать план организации и системный курс по просвещению народа [42, 43]. Несмотря на увеличение слушателей на светских чтениях в течение рассматриваемого периода, в 1913 г. их количество составляло всего 6 % от общего населения Вятской губернии [44, 45].

### Ссылки на источники

1. Егоров С. Г. Особенности развития начального образования в Вятской губернии в начале XX века // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 4. – С. 1–2. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46026.htm>.
2. Петряев Е. Д. Живая память. – М.: Молодая гвардия, 1984. – С. 196–197.
3. Государственный архив Кировской области (ГАКО). – Ф. 1170. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 1.
4. ГАКО. – Ф. 582. – Оп. 142. – Д. 381<sup>а</sup>. – Л. 57–57(об.), 57<sup>а</sup>.
5. Там же. – Д. 82. – Л. 1.
6. Там же. – Л. 1(об.).
7. ГАКО. – Ф. 205. – Оп. 2. – Д. 2321. – Л. 6(об.), 7.
8. ГАКО. – Ф. 582. – Оп. 142. – Д. 229. – Л. 18–18(об.), 19–19(об.).
9. ГАКО. – Ф. 205. – Оп. 3. – Д. 2457. – Л. 1, 3, 17.
10. ГАКО. – Ф. 205. – Оп. 2. – Д. 2325. – Л. 5–5(об.).
11. ГАКО. – Ф. 205. – Оп. 2. – Д. 2412. – Л. 2–2(об.).
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – С. 154.
13. Северное слово. – 1914. – 13 марта. – С. 2.
14. ГАКО. – Ф. 208. – Оп. 1. – Д. 900. – Л. 4.
15. Там же. – Д. 832. – Л. 5.
16. Там же. – Д. 774. – Л. 1(об.).
17. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР... С. 158.
18. Твардовская В. А. Идеология пореформенного самодержавия: (М. Н. Катков и его изд.). – М.: Наука, 1978. – С. 264.
19. Полунов А. Ю. Константин Петрович Победоносцев – человек и политик // Отечественная история. – 1998. – № 1. – С. 46, 49.
20. Совещание заведующих внешкольным образованием в уездах Вятской губернии, 18–28 августа 1912 г. – Вятка: Тип. Шкляевой, 1913. – С. 42–43.
21. Обзор Вятской губернии за 1900 год: Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора. – Вятка: губ. тип., 1901. – С. 123.
22. Обзор Вятской губернии за 1913 год: Приложение к всеподданнейшему отчету вятского губернатора. – Вятка: губ. тип., 1914. – С. 124.
23. Скутнев А. В. Православное духовенство на закате империи: монография. – Киров: Санкт-петербургский гуманитарный ун-т профсоюзов, Кировский фил., 2009. – С. 144.
24. Папков А. А. Церковные братства: краткий статистический очерк о положении церковных братств к началу 1893 г. – СПб.: Тип. Св. Синода, 1893. – С. 84–85.
25. ГАКО. – Ф. 208. – Оп. 1. – Д. 774. – Л. 1–1(об.), 3–3(об.), 4, 5, 10(об.), 7(об.), 9, 11, 12, 13, 14, 18, 20(об.), 37–37(об.).
26. Там же. – Д. 787. – Л. 4, 10, 11–11(об.), 21(об.).
27. ГАКО. – Ф. 208. – Оп. 1. – Д. 787. – Л. 4, 10, 11(об.).
28. ГАКО. – Ф. 640. – Оп. 1<sup>а</sup>. – Д. 19. – Л. 1–1(об.), 4, 5, 6, 7(об.), 8, 12(об.), 16(об.), 17–17(об.), 20, 24, 26–26(об.), 27.
29. Вятская епархия: историко-географическое и статистическое описание / сост. В. И. Шабалин. – Вятка: Вятские епархиальные ведомости, 1912. – С. 116–117.
30. ГАКО. – Ф. 208. – Оп. 1. – Д. 900. – Л. 1, 3.
31. Там же. – Л. 2–2(об.), 6(об.), 7.
32. Приложение к «Вятским губернским ведомостям». – 1900 г. – 14 марта. – С. 3.

33. ГАКО. – Ф. 208. – Оп. 1. – Д. 900. – Л. 1–1(об.), 2, 3, 4.
34. Там же. – Л. 1, 2–2(об.), 3–3(об.), 4, 5, 7.
35. Совещание заведующих внешкольным образованием в уездах Вятской губернии... – С. 43.
36. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 802. – Оп. 10. – Д. 444. – Л. 2, 19–19(об.), 97, 99(об.), 100, 181, 225–225(об.).
37. Вятская епархия... С. 116–117, 121.
38. Журналы Вятского губернского земского собрания 33-й очередной сессии и приложения к ним. – Вятка: Тип. Маишеева, 1900. – С. 43.
39. Журналы Вятского губернского земского собрания 45-й очередной сессии и приложения к ним. – Вятка: Тип. Шкляевой, 1913. – Т. 2. – С. 1347.
40. Там же. – С. 1343–1347.
41. Журналы Вятского губернского земского собрания 33-й очередной сессии и приложения к ним. . – С. 43.
42. Журналы Вятского губернского земского собрания 45-й очередной сессии и приложения к ним... С. 1343–1347.
43. Там же. – С. 175–176.
44. Обзор Вятской губернии за 1913 год... С. 124.
45. Там же. – С. 18.

---

**Julia Pershina,**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the chair of Subject Areas, Institute of Development of Education of the Kirov region, Vyatka State University, Kirov  
[ule4kina@yahoo.com](mailto:ule4kina@yahoo.com)

**Popular readings in Vyatka province in the early XX century as a mean of extracurricular education**

**Abstract.** The paper is devoted to the organization of popular lectures in the Vyatka province in the early XX century. To allow readings the local authorities required to abide by certain conditions. The Orthodox Church had arranged the conversations and moral public readings. The St. Synod decided to use the oral reading and conversation as a mean of disciple seminaries. Zemstvo of Vyatka actively participated in the organization of secular talks and lectures.

**Key words:** reading people, oversight, conversation, Zemsky reading.

**References**

1. Egorov, S. G. (2016). "Osobennosti razvitija nachal'nogo obrazovaniya v Vjatskoj gubernii v nachale XX veka", *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 4, pp. 1–2. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/46026.htm> (in Russian).
2. Petrjaev, E. D. (1984). *Zhivaja pamjat', Molodaja gvardija*, Moscow, pp. 196–197 (in Russian).
3. Gosudarstvennyj arhiv Kirovskoj oblasti (GAKO). F. 1170. Op. 1. D. 1. L. 1 (in Russian).
4. GAKO. F. 582. Op. 142. D. 381a. L. 57–57(об.), 57a (in Russian).
5. Ibid. D. 82. L. 1.
6. Ibid. L. 1(об.).
7. GAKO. F. 205. Op. 2. D. 2321. L. 6(об.), 7 (in Russian).
8. GAKO. F. 582. Op. 142. D. 229. L. 18–18(об.), 19–19(об.) (in Russian).
9. GAKO. F. 205. Op. 3. D. 2457. L. 1, 3, 17 (in Russian).
10. GAKO. F. 205. Op. 2. D. 2325. L. 5–5(об.) (in Russian).
11. GAKO. F. 205. Op. 2. D. 2412. L. 2–2(об.) (in Russian).
12. Dneprov, Je. D. (ed.) (1991). *Oчерки istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR: konec XIX – nachalo XX v.*, Pedagogika, Moscow, p. 154 (in Russian).
13. *Severnoe slovo*, 1914, 13 marta, p. 2.
14. GAKO. F. 208. Op. 1. D. 900. L. 4.
15. Ibid. D. 832. L. 5.
16. Ibid. D. 774. L. 1(об.).
17. Dneprov, Je. D. (ed.) (1991). Op. cit., p. 158.
18. Tvardovskaja, V. A. (1978). *Ideologija poreformennogo samoderzhavija: (M. N. Katkov i ego izd.)*, Nauka, Moscow, p. 264 (in Russian).
19. Polunov, A. Ju. (1998). "Konstantin Petrovich Pobedonoscev – chelovek i politik", *Otechestvennaja istorija*, № 1, pp. 46, 49 (in Russian).
20. (1913). *Soveshanie zavedujushhijh vneshkol'nym obrazovaniem v uezdah Vjatskoj gubernii, 18–28 avgusta 1912 g.*, Tip. Shkljaevoj, Vjatka, pp. 42–43 (in Russian).

21. (1901). Obzor Vjatskoj gubernii za 1900 god: Prilozhenie k vsepoddannejshemu otchetu vjatskogo gubernatora, gub. tip., Vjatka, p. 123 (in Russian).
22. (1914). Obzor Vjatskoj gubernii za 1913 god: Prilozhenie k vsepoddannejshemu otchetu vjatskogo gubernatora, gub. tip., Vjatka, p. 124 (in Russian).
23. Skutnev, A. V. (2009). Pravoslavnoe duhovenstvo na zakate imperii: monografija, Sankt-peterburgskij gumanitarnyj un-t profsojuzov, Kirovskij fil., Kirov, p. 144 (in Russian).
24. Papkov, A. A. (1893). Cerkovnye bratstva: kratkij statisticheskij ocherk o polozhenii cerkovnyh bratstv k nachalu 1893 g, tip. Sv. Sinoda, St. Petersburg, pp. 84–85 (in Russian).
25. GAKO. F. 208. Op. 1. D. 774. L. 1–1(ob.), 3–3(ob.), 4, 5, 10(ob.), 7(ob.), 9, 11, 12, 13, 14, 18, 20(ob.), 37–37(ob.).
26. Ibid. D. 787. L. 4, 10, 11–11(ob.), 21(ob.) (in Russian).
27. GAKO. F. 208. Op. 1. D. 787, L. 4, 10, 11(ob.) (in Russian).
28. GAKO. F. 640. Op. 1a. D. 19. L. 1–1(ob.), 4, 5, 6, 7(ob.), 8, 12(ob.), 16(ob.), 17–17(ob.), 20, 24, 26–26(ob.), 27 (in Russian).
29. Shabalin, V. I. (ed.) (1912). Vjatskaja eparhija: istoriko-geograficheskoe i statisticheskoe opisanie, Vjatskie eparhial'nye vedomosti, Vjatka, pp. 116–117 (in Russian).
30. GAKO. F. 208. Op. 1. D. 900. L. 1, 3 (in Russian).
31. Ibid. L. 2–2(ob.), 6(ob.), 7 (in Russian).
32. *Prilozhenie k «Vjatskim gubernskim vedomostjam»*, 1900 g, 14 marta, p. 3 (in Russian).
33. GAKO. F. 208. Op. 1. D. 900. L. 1–1(ob.), 2, 3, 4 (in Russian).
34. Ibid. L. 1, 2–2(ob.), 3–3(ob.), 4, 5, 7.
35. Soveshhanie zavedujushhijh vneshkol'nym obrazovaniem v uezdah Vjatskoj gubernii... p. 43.
36. Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv (RGIA). F. 802. Op. 10. D. 444. L. 2, 19–19(ob.), 97, 99(ob.), 100, 181, 225–225(ob.) (in Russian).
37. Vjatskaja eparhija... pp. 116–117, 121.
38. (1900). Zhurnaly Vjatskogo gubernskogo zemskogo sobranija 33-j ocherednoj sessii i prilozhenija k nim, Tip. Maisheeva, Vjatka, p. 43 (in Russian).
39. (1913). Zhurnaly Vjatskogo gubernskogo zemskogo sobranija 45-j ocherednoj sessii i prilozhenija k nim, Tip. Shkljaevoj, Vjatka, t. 2, p. 1347 (in Russian).
40. Ibid., pp. 1343–1347.
41. Zhurnaly Vjatskogo gubernskogo zemskogo sobranija 33-j ocherednoj sessii i prilozhenija k nim. , p. 43.
42. Zhurnaly Vjatskogo gubernskogo zemskogo sobranija 45-j ocherednoj sessii i prilozhenija k nim... pp. 1343–1347 (in Russian).
43. Ibid., pp. 175–176.
44. Obzor Vjatskoj gubernii za 1913 god... p. 124.
45. Ibid., p. 18.

**Рекомендовано к публикации:**

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

Поступила в редакцию <i>Received</i>	29.08.16	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.08.16
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.08.16	Опубликована <i>Published</i>	31.10.16



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2016

© Першина Ю. В., 2016