

№ 09 (сентябрь) • 2014 год





Тенденции развития и опыт внедрения программного обеспечения в России

Аннотация. В настоящее время усиливается угроза для безопасного применения зарубежного программного обеспечения на предприятиях России, поэтому поддержка российских производителей программного обеспечения является важной государственной задачей. В статье описан опыт внедрения отечественного программного обеспечения на примерах ряда областей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: программное обеспечение, тенденции развития, опыт внедрения, безопасность, ИКТ-компетентность.

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

Традиционное осуществление профессиональной деятельности без использования информационных технологий сопровождается опасностью, обусловленной ее особенностями. В образовании и науке отсутствие интернет-технологий приводит к опасности, связанной с недостатком актуальной информации. На энергоемких предприятиях в отсутствие информационно-измерительных систем возникает экономическая угроза, связанная с большой погрешностью измерения расходов электроэнергии и энергоносителей. На машиностроительных предприятиях в отсутствие автоматизированных систем проектирования возникает опасность длительной и неэффективной подготовки производства. В торговле отсутствие автоматизированного оборудования и электронных платежных систем ведет к риску длительного обслуживания клиентов и неверных расчетов с покупателями.

Эффективным средством обеспечения безопасности является применение информационных технологий для решения приоритетных задач профессиональной деятельности. Однако внедрение информационных технологий также представляет собой опасный процесс. Введение электронного обучения в образование связано с опасностью уменьшения времени общения преподавателя и студента. Выбор автоматизированных средств обусловлен опасностью перерасхода финансов или приобретением ненадежного автоматизированного оборудования. При эксплуатации автоматизированных средств возникает опасность, связанная с недостаточной информационной компетентностью персонала [1]. Вопросы проектирования информационной подготовки персонала на основе компетентностного подхода в аспекте безопасности рассмотрены в монографиях С. А. Богатенкова, Д. С. Богатенкова, Е. А. Гнатышиной и П. П. Переверзева [2–5].

Важной компетенцией при формировании ИКТ-компетентности кадров является знание тенденций и опыта внедрения программного обеспечения в России.



Начало текущего века в России ознаменовалось для производителей бурным развитием компьютерных программ. Бизнес многих из них увеличился в разы, а наша страна превратилась в один из ключевых рынков для гигантов софтверной индустрии. Но период конца 2013 и всего 2014 г. отмечен спадом в делах у ряда иностранных компаний. В статье Александра Страха, опубликованной в новостях экспертного центра электронного государства, раскрыты следующие причины такого положения [6]:

1. Сворачивание усилий государства по защите авторских прав на программы.
2. Озабоченность, вызванная тотальной слежкой американских спецслужб за пользователями Интернета.
3. Попытки российских государственных органов представить собственную стратегию в области интеллектуальной собственности.
4. Американские санкции в связи с Украиной.

Американские IT-корпорации, такие как Microsoft, Oracle, Symantec и Hewlett-Packard (HP), присоединились к санкциям в отношении ряда российских банков и компаний. Специалисты говорят об ускоренном переходе на отечественное программное обеспечение и оценивают влияние происходящего на другие отрасли экономики.

О том, что в банке «Россия» со дня на день ожидают отключения части зарубежного программного обеспечения, рассказали анонимные источники «Газеты. ru». Также сообщается, что сотрудники Microsoft и Oracle встречались с представителями другого попавшего в санкционный список банка, но пока не стали отключать его от своих продуктов. К санкциям, по некоторым данным, присоединилась и компания Hewlett-Packard, прекратившая поставки необходимого оборудования. В «Собинбанке» и банке «Россия» пока воздержались от комментариев, а «Инвесткапиталбанк» сообщил, что официальных писем от западных партнеров об отказе от сотрудничества не получал. Официальный представитель предпринимателей Аркадия и Бориса Ротенбергов, вице-президент группы «Стройгазмонтаж» Андрей Батурин в комментарии ИТАР-ТАСС также сообщил, что никаких предупреждений со стороны американских компаний не поступало.

Ответственный секретарь комиссии Госдумы по стратегическим информационным системам Андрей Черноголов полагает, что и нынешние затруднения не представляют серьезной опасности, поскольку системообразующие банки готовы сменить программное обеспечение. «По ряду позиций банки смогут заменить также западное аппаратное обеспечение на китайское или корейское. Несмотря на то что банковский сектор наиболее уязвим для санкций, он оказался наиболее готовым к работе в новых условиях. Сложнее ситуация складывается у производственных компаний, которые гораздо сильнее зависимы от импортных IT-технологий», – пояснил он. Оптимизм Черноголова разделяет сенатор Дмитрий Саблин, член Комитета по обороне и безопасности. По мнению Саблина, санкции пойдут России на пользу.

«Сейчас уже не идет речь о том, нужно создавать собственный российский софт или нет. А от разговоров об импортозамещении мы переходим к конкретным действиям. Введение санкций показало нам, в какой стране находится “рубильник” и что его могут отключить в любой момент», – подтвердила президент Национальной ассоциации инноваций и развития информационных технологий Ольга Ускова. Сейчас российские компании более чем на 90% обеспечиваются иностранным софтом и IT-технологиями. Глава Ассоциации российских банков Гарегин Тосунян предположил, что санкции больно ударят по банковскому сектору. По его мнению, банки прибегнут к альтернативным вариантам, в частности к закупке контрафактной китайской продукции. Создание в IT-сфере чего-то своего Тосунян считает маловероятным [7].



Изложенный материал свидетельствует о том, что в настоящее время усиливается угроза для безопасного применения зарубежного программного обеспечения на предприятиях России, поэтому поддержка российских производителей программного обеспечения является важной государственной задачей.

Введение санкций против России, в том числе в области высоких технологий, требует расширения доли отечественного программного обеспечения на российском IT-рынке. С этой целью на базе Совета Федерации будет создана рабочая группа, которая займется разработкой законопроектов, определяющих критерии отнесения программного обеспечения к российскому, а также мер по поддержке разработчиков и поставщиков, передает корреспондент ИА REGNUM.

Разговоры о необходимости разработки отечественного ПО взамен иностранного перестали быть «игрой в патриотизм», заявил на заседании временной комиссии верхней палаты по развитию информационного общества 22 июля экс-сенатор Руслан Гаттаров. «То, что произошло в мире, показало, что мы были правы, когда говорили, что придет время пожалеть, что мы были такими толерантными и не создавали преференций для отечественных компаний», – сказал он.

По мнению исполнительного директора Ассоциации разработчиков программных продуктов «Отечественный софт» Евгении Василенко, следует ввести два критерия для признания программного обеспечения российским. Во-первых, исключительные права на данное ПО должны принадлежать российской компании, во-вторых, авторскими правами на него должно обладать российское юридическое или физическое лицо.

Затем будет составлен реестр отечественного программного обеспечения, который позволит понять, какие наработки уже имеются, а каких не хватает. Василенко считает, что российские пользователи зачастую покупают иностранные продукты по привычке и по незнанию. Реестр поможет им найти отечественные аналоги зарубежному софту. При этом она высказалась против запретительных мер при поддержке отечественного разработчика: пользователи должны иметь возможность выбирать российское «при прочих равных».

В качестве мер поддержки российских производителей было предложено использовать данный реестр в системе государственных закупок. В этом случае законодатель может обязать заказчиков давать объяснения, почему был выбран иностранный продукт, а не российский аналог. По словам председателя комиссии Людмилы Боковой, в настоящее время заявки на программное обеспечение нередко составляются изначально с расчетом на зарубежное ПО, о чем свидетельствует проведенная совместно с ФАС проверка, в ходе которой нарушения подобного рода при госзакупках были выявлены в 16 субъектах федерации. Сенатор уверена, что законодательное определение отечественного программного продукта и составление реестра даст импульс к развитию российской IT-индустрии.

По итогам заседания комиссии будет принято решение о дальнейших шагах по разработке законодательных инициатив в сфере поддержки российских разработчиков отечественного софта. Первым из них станет создание рабочей группы на базе Совета Федерации с участием депутатов Госдумы, заинтересованных федеральных ведомств и представителей отрасли [8].

В связи с усилением угрозы для безопасного применения иностранного программного обеспечения на территории России и наличием государственной поддержки российских производителей программных продуктов имеет смысл рассмотреть опыт внедрения последних.



Изобретение микропроцессорной технологии и появление персональных компьютеров, вычислительных сетей, систем передачи данных открыло широкие возможности для развития программного обеспечения в России. Важным показателем качества программного обеспечения является его свойство адаптироваться к реальным условиям и возможность внедрения методов математического моделирования и оптимизации. Например, главным фактором качества системы автоматизированного проектирования (САПР) является ее методическое обеспечение – методы проектирования, положенные в основу проектирующих алгоритмов. Однако не менее важными с точки зрения эффективности САПР являются и чисто системные вопросы, относящиеся к теории и практике разработки САПР. САПР, предназначенная для широкого внедрения, должна обеспечивать возможность проектирования любого технологического перехода, который может встретиться на предприятии. Попытка создания всеобъемлющей САПР приводит к увеличению объемов системы, излишней ее громоздкости, так как большая часть переходов на конкретном предприятии оказывается невостребованной, причем невостребованными на разных предприятиях оказываются разные переходы. Таким образом, необходимо обеспечить возможность адаптации САПР по основным единицам проектирования, по проектирующим алгоритмам.

На начальном этапе развития программное обеспечение не отвечало или отвечало не в полной мере указанному показателю качества, поэтому темпы его развития в России оставляли желать лучшего. Со временем достигнуты значительные успехи в вопросах разработки и внедрения качественного программного обеспечения. Например, А. А. Кошиным для обеспечения адаптируемости САПР по основным единицам проектирования предложено в качестве идентификатора технологического перехода вместо традиционного кода-трассы использовать командную строку. Командная строка – это последовательность номеров или меток алгоритмов, по которым надо вести проектирование данного перехода. Код-трасса описывает, что обрабатывать и чем, но не содержит никакой информации, как проектировать этот переход. Все правила проектирования этого перехода заносятся в проектирующие алгоритмы и представляют собой их суть. Командная строка, наоборот, указывает на правила, по которым надо проектировать этот переход. Командная строка является объективной характеристикой перехода, она не зависит от того, каким путем по уровням классификации мы приходим к переходу. Разработанная А. А. Кошиным теория точности и оптимизации многоинструментной токарной обработки [9] адаптирована С. А. Богатенковым для случая обработки на токарных многошпиндельных горизонтальных автоматах [10]. Итогом этих исследований явилась САПР токарно-автоматных операций нового поколения (ППП «Топаз 3.1»), которая прошла опытную эксплуатацию в проектных организациях и получила положительное заключение Экспертно-методического совета ЦБНТ [11].

Заслуживает внимания опыт внедрения и эксплуатации автоматизированного рабочего места (АРМ) инженера производственно-технического отдела (ПТО) и комплекса технических средств (КТС) «Энергия» на ТЭЦ-2 Челябинска. В 1992 г. станцией было приобретено АРМ инженера ПТО, выпускаемое предприятием «Уралтехэнерго» (г. Екатеринбург). В состав АРМ входят компьютеры типа РС/АТ, планшет для считывания графической информации, пакет прикладных программ. С помощью АРМ инженера ПТО обрабатывается более 50 расходомерных узлов, участвующих в коммерческом и техническом учете. В результате использования ЭВМ и замены планиметра планшетом уменьшилась на 1,5% погрешность определения суточных расходов при-



родного газа, пара и воды и значительно сократилось время расчета скорректированных расходов. Параллельно с эксплуатацией АРМ инженера ПТО на станции ТЭЦ-2 за период с 1992 по 1995 г. осуществлялся монтаж, наладка и ввод в работу КТС «Энергия», серийно выпускаемого ПО «Старт» (г. Заречный Пензенской обл.). Комплекс используется для коммерческих расчетов за отпуск потребителям электроэнергии, пара, сетевой воды, а также за потребление станцией природного газа, питьевой и технической воды. ЭВМ обрабатывает данные, поступающие от счетчиков электрической энергии, по главной схеме и секциям 6 КВ, обслуживающим котельное и турбинное оборудование, и, кроме того, данные по энергоносителям, участвующим в коммерческом энергоучете. В системе имеется 310 каналов информации (в том числе 210 – по учету электроэнергии и 50 – по учету энергоносителей) и 25 устройств сбора данных (УСД), включая 18 – по учету электроэнергии (Е443М1) и 7 – по учету энергоносителей (Е443). Благодаря гибкому программному обеспечению КТС «Энергия» созданы необходимые группы каналов учета, разработаны удобные выходные формы, отражающие потребности пользователей. Так, баланс электрической энергии по главной схеме за месяц рассчитывается автоматически и передается в Энергонадзор по электронной почте. В результате автоматизации сбора данных небаланс электроэнергии уменьшился в 10 раз, стали ненужными записи в журнал показаний счетчиков, расчет небаланса и заполнение выходных форм. Разработаны выходные формы учета электроэнергии по вахтам, которые позволяют оценивать работу каждой конкретной вахты по выработке электроэнергии, ее затратам на собственные нужды, в том числе конкретно для различных видов котельного и турбинного оборудования. Кроме того, разработаны документы, позволяющие определить время работы котельного и турбинного оборудования. По этим данным можно автоматически формировать графики фактической работы оборудования и рассчитывать реальные технико-экономические показатели работы станции [12–14].

Широкое распространение на предприятиях России и стран ближнего зарубежья получили программные продукты фирмы «1С» (см. сайт www.1c.ru). Продукты фирмы 1С широко используются во всех областях профессиональной деятельности. Например, Р. И. Баженовым и В. А. Векслером рассмотрены вопросы анализа потребительских корзин в 1С: Предприятие на примере ABC-анализа и реализации XYZ-анализа в программном коде внутреннего языка программирования 1С: Предприятие [15, 16]. Д. С. Богатенков разработал конфигурацию «Управление сетевым коммерческим предприятием» на базе конфигурации «1С: Управление торговлей. Версия 8» [17–19]. На основе анализа требований работодателей и системы сертификации фирмы «1С» авторами разработана система информационной подготовки кадров в условиях применения конфигураций «1С: Предприятие» [20].

Таким образом, в настоящее время усиливается угроза для безопасного применения зарубежного программного обеспечения на предприятиях России, поэтому поддержка российских производителей программного обеспечения является важной государственной задачей. Обзор опыта внедрения отечественного программного обеспечения на примерах ряда областей профессиональной деятельности свидетельствует о широте и эффективности его применения.

Ссылки на источники

1. Богатенков С. А. Система формирования информационной и коммуникационной компетентности: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – С. 66, 67.
2. Богатенков С. А. Проектирование безопасной информационной подготовки: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 276 с.



3. Богатенков С. А., Гнатышина Е. А. Проектирование информационной подготовки прикладных бакалавров: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 203 с.
4. Переверзев П. П., Богатенков С. А., Богатенков Д. С. Информационная подготовка кадров: образование, экономика и управление: монография. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. ун-та, 2013. – 208 с.
5. Богатенков С. А. Формирование информационной компетентности в уровне профессионально-педагогическом образовании: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 185 с.
6. Иностранное программное обеспечение в России: не бойся, ещё хуже будет // Экспертный центр электронного государства. – URL: <http://d-russia.ru/inostrannoe-programmnoe-obespechenie-v-rossii-ne-bojsya-eshhyo-xuzhe-budet.html>
7. Западное программное обеспечение уходит из России // Новости. – URL: <http://media73.ru/2014/48546-zapadnoe-programmnoe-obespechenie-uxodit-iz-rossii>
8. Государство окажет поддержку российским разработчикам программного обеспечения – Политика, выборы, власть // Новости. – URL: <http://www.arnews.ru/news/1828216.html>
9. Кошин А. А. Теория точности и оптимизации многоинструментной токарной обработки: автореф. дис. ... д-ра техн. наук. – Челябинск, 1997. – 36 с.
10. Богатенков С. А. Оптимизация плана обработки поверхностей на токарных многошпиндельных горизонтальных автоматах по критерию производительности: автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Челябинск, 1989. – 17 с.
11. Кошин А. А., Ефимов Е. Ю., Богатенков С. А. Пакет прикладных программ ТОПАЗ // Свидетельство о регистрации программного средства № 60 от 13.11.1986. – М.: ОФАП, САПР Т и АСУТП, 1986.
12. Богатенков С. А., Варыпаев Э. С. Опыт внедрения и эксплуатации автоматизированного рабочего места инженера производственно-технического отдела и комплекса технических средств «Энергия» на ТЭЦ-2 Челябинска // Промышленная энергетика. – 1996. – № 11. – С. 7–8.
13. Богатенков С. А. Опыт наладки комплексной информационно-измерительной системы на ТЭЦ-2 Челябинска // Промышленная энергетика. – 1997. – № 3. – С. 5–7.
14. Богатенков С. А. Повышение эффективности мероприятий по энергосбережению с помощью автоматизированных средств учета энергии // Промышленная энергетика. – 1997. – № 12. – С. 2–5.
15. Баженов Р. И., Векслер В. А. Анализ потребительских корзин в 1С: Предприятие на примере ABC-анализа // Информатизация и связь. – 2013. – № 5. – С. 117–123.
16. Баженов Р. И., Векслер В. А. Реализация XYZ-анализа в программном коде внутреннего языка программирования 1С: Предприятие 8.3 // Информатизация и связь. – 2014. – № 1. – С. 37–42.
17. Богатенков Д. С. Управление деятельностью сетевого коммерческого предприятия в регионе // Перспективы науки. – 2010. – № 10. – С. 72–76.
18. Богатенков Д. С. Региональное управление деятельностью сетевых коммерческих предприятий с позиций системного подхода: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Челябинск, 2010. – 17 с.
19. Богатенков С. А., Богатенков Д. С. Практикум по работе с конфигурацией «1С: Предприятие. Управление торговлей. Версия 8»: учеб. пособие. – Челябинск: Челяб. ин-т (филиал) РГТЭУ, 2010. – 118 с.
20. Богатенков С. А., Богатенков Д. С. Система информационной подготовки кадров в условиях применения конфигураций «1С: Предприятие» // Концепт. – 2014. – Т. 20. – С. 176–180.

Sergey Bogatenkov,

Candidate of Engineering Sciences, Leading Researcher at the chair of training teachers of vocational training and substantive methods, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

Ser-bogatenkov@yandex.ru

Dmitry Bogatenkov,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of information technologies, computer technologies and substantive methods, Chelyabinsk State Pedagogical University-governmental, Chelyabinsk

bog-dim@yandex.ru

Trends in development and experience of implementation of software in Russia

Abstract. Nowadays there is growing threat to the safe use of foreign software in Russia, so the support of the Russian software industry is an important task of the State. The authors describe the experience of implementing the domestic software in a number of professional activity areas.

Key words: software, development, trends, application, security, competence in information and communication technologies.

References

ISSN 2304-120X



9 772304 112014 2

0 9





1. Bogatenkov, S. A. (2014) *Sistema formirovaniya informacionnoj i kommunikacionnoj kompetentnosti: ucheb. posobie*, Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, Cheljabinsk, pp. 66, 67 (in Russian).
2. Bogatenkov, S. A. (2013) *Proektirovanie bezopasnoj informacionnoj podgotovki: monografija*, Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, Cheljabinsk, 276 p. (in Russian).
3. Bogatenkov, S. A. & Gnatyshina, E. A. (2013) *Proektirovanie informacionnoj podgotovki prikladnyh bakalavrov: monografija*, Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, Cheljabinsk, 203 p. (in Russian).
4. Pereverzev, P. P., Bogatenkov, S. A. & Bogatenkov, D. S. (2013) *Informacionnaja podgotovka kadrov: obrazovanie, jekonomika i upravlenie: monografija*, Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, Cheljabinsk, 208 p. (in Russian).
5. Bogatenkov, S. A. (2012) *Formirovanie informacionnoj kompetentnosti v urovnevom professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: monografija*, Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, Cheljabinsk, 185 p. (in Russian).
6. Inostrannoe programmnoe obespechenie v Rossii: ne bojsja, eshho huzhe budet, Jekspertnyj centr jelektronnogo gosudarstva. Available at: <http://d-russia.ru/inostrannoe-programmnoe-obespechenie-v-rossii-ne-bojsya-esshyo-xuzhe-budet.html> (in Russian).
7. "Zapadnoe programmnoe obespechenie uhodit iz Rossii", *Novosti*. Available at: <http://media73.ru/2014/48546-zapadnoe-programmnoe-obespechenie-uxodit-iz-rossii> (in Russian).
8. "Gosudarstvo okazhet podderzhku rossijskim razrabotchikam programmnoho obespechenija – Politika, vybory, vlast", *Novosti*. Available at: <http://www.arnews.ru/news/1828216>. Html (in Russian).
9. Koshin, A. A. (1997) *Teorija tochnosti i optimizacii mnogoinstrumentnoj tokarnoj obrabotki: avtoref. dis. ... d-ra tehn. nauk*, Cheljabinsk, 36 p. (in Russian).
10. Bogatenkov, S. A. (1989) *Optimizacija plana obrabotki poverhnostej na tokarnyh mno-goshpindel'nyh gorizontal'nyh avtomatah po kriteriju proizvoditel'nosti: avtoref. dis. ... kand. tehn. nauk*, Cheljabinsk, 17 p. (in Russian).
11. Koshin, A. A., Efimov, E. Ju. & Bogatenkov, S. A. (1986) "Paket prikladnyh programm TOPAZ", Svidetel'stvo o registracii programmnoho sredstva № 60 ot 13. 11.1986, OFAP, SAPR T i ASUTP, Moscow (in Russian).
12. Bogatenkov, S. A. & Varypaev, Je. S. (1996) "Opyt vnedrenija i jekspluatacii avtomatizirovannogo rabocheho mesta inzhenera proizvodstvenno-tehnicheskogo otdela i kompleksa tehniceskix sredstv «Jenergija» na TJeC-2 Cheljabinska", *Promyshlennaja jenergetika*, № 11, pp. 7–8 (in Russian).
13. Bogatenkov, S. A. (1997) "Opyt naladki kompleksnoj informacionno-izmeritel'noj sistemy na TJeC-2 Cheljabinska", *Promyshlennaja jenergetika*, № 3, pp. 5–7 (in Russian).
14. Bogatenkov, S. A. (1997) "Povyshenie jeffektivnosti meroprijatij po jenergosberezheniju s pomoshh'ju avtomatizirovannyh sredstv ucheta jenerгии", *Promyshlennaja jenergetika*, № 12, pp. 2–5 (in Russian).
15. Bazhenov, R. I. & Veksler, V. A. (2013) "Analiz potrebitel'skix korzin v 1S: Predprijatje na primere AVS-analiza", *Informatizacija i svjaz'*, № 5, pp. 117–123 (in Russian).
16. Bazhenov, R. I. & Veksler, V. A. (2014) "Realizacija XYZ-analiza v programmnom kode vnutrennego jazyka programmirovaniya 1S: Predprijatje 8.3", *Informatizacija i svjaz'*, № 1, pp. 37–42 (in Russian).
17. Bogatenkov, D. S. (2010) "Upravlenie dejatel'nost'ju setevogo kommercheskogo predpriyatija v regione", *Perspektivy nauki*, № 10, pp. 72–76 (in Russian).
18. Bogatenkov, D. S. (2010) *Regional'noe upravlenie dejatel'nost'ju setevyx kommercheskix predpriyatij s pozicij sistemnogo podhoda: avtoref. dis. ... kand. jekon. nauk*, Cheljabinsk, 17 p. (in Russian).
19. Bogatenkov, S. A. & Bogatenkov, D. S. (2010) *Praktikum po rabote s konfiguraciej «1S: Predprijatje. Upravlenie trgovlej. Versija 8»*: ucheb. posobie, Cheljab. in-t (filial) RGTJeU, Cheljabinsk, 118 p. (in Russian).
20. Bogatenkov, S. A. & Bogatenkov, D. S. (2014) "Sistema informacionnoj podgotovki kadrov v uslovijah primenenija konfiguracij '1S: Predprijatje'", *Koncept*, vol. 20, pp. 176–180 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Алексеев Валерий Павлович,

кандидат технических наук, доцент НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи

alekseev.valeri@yandex.ru

Степаньян Владимир Владимирович,

студент эконоомико-технологического факультета НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи

step.wo@mail.ru

Системная технология выполнения выпускных квалификационных работ технического профиля

Аннотация. Статья посвящена вопросам системной организации подготовки выпускных квалификационных работ по техническим специальностям вузов. Авторы предлагают изменить типовые подходы к проектной деятельности в период выполнения дипломных работ. Современные технические объекты являются сложными с точки зрения многообразия физических процессов, протекающих в них. В связи с этим необходимо применять системные методы проектирования и организации труда. В предлагаемой технологии применяются системный подход и методы научно-технического творчества.

Ключевые слова: технология, системность, выпускная квалификационная работа, системный анализ, проблемная ситуация, прикладной системный анализ.

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

Инженерное образование занимает значительную долю в структуре современной образовательной системы. Так, по данным ЮНЕСКО [1, 2], начиная с 1950 г. требуемое количество инженерных задач, которые необходимо решать, через каждые 10 лет увеличивается на порядок. Это объективно определяется бурным научно-техническим прогрессом в существующих отраслях науки и техники и появлением новых направлений. Интеграция науки, техники и технологии привела человечество на пороге XXI в. к необходимости подготовки не просто инженера, а инженера-исследователя, способного постоянно синтезировать новые технические решения на основе глубокого анализа состояния и тенденций развития в своей области знаний. Естественно, что осуществлять подготовку таких инженеров может педагог-исследователь, постоянно ищущий новые формы и методы образовательной деятельности, глубоко знающий систему инженерного образования, направления ее развития и способный давать обучаемым знания не только в области конкретных технологий, но и по методологии решения проблемных ситуаций и поиска новых технических решений. Комплекс таких знаний в дальнейшем будем называть технолого-методологическим. Особое место в инженерном образовании занимает завершающий этап – выполнение дипломных работ.

При выполнении выпускных квалификационных работ (ВКР) технического профиля у студентов возникает проблема обеспечить техническую новизну проектируемых объектов (изделий, технологий, программ) в условиях бурного научно-технического прогресса и жестокой конкуренции производителей. Для решения этой проблемы каждому автору ВКР необходимо системно подойти к изучению состояния своей области проектирования, правильно сформулировать целевые задачи и учесть поставленные ограничения, выбрать оптимальные технические решения, обосновать их и



подготовить комплект конструкторско-технологической документации. Для рационального достижения указанных задач нами предлагается технология, основанная на методологии прикладного системного анализа ЮНЕСКО [3], широко применяемой системными аналитиками ведущих стран мира и доработанной нами для решения задач проектирования и организации группового проектного обучения (ГПО) [4].

Проектирование является высшим видом творческой деятельности [5] и сложным процессом, организовать который можно только с использованием системного подхода и методов системного анализа [6]. Нами предлагается при выполнении ВКР и подготовке пояснительной записки использовать семь следующих этапов.

1. Фиксация проблемы

На этом этапе выявляется потребность в разрабатываемом объекте (называемом в дальнейшем «объектом») и письменно формулируется проблема проектирования. Потребность определяется на основе выявления следующих факторов:

- наличие аналогов и прототипа, имеющихся в сфере реализации, по приемлемой цене;
- удовлетворение аналогом или прототипом требуемой функции;
- анализ состояния рынка и прогнозирование объемов производства;
- степень морального старения аналогов и прототипа;
- наличие возможности наращивать объёмы производства объекта.

Аналоги и прототип исследуются в различных видах литературных источников, в том числе монографиях, учебниках и учебных пособиях, статьях, патентах и материалах Интернета. Аналоги могут иметь различные принципы действия, и их может быть несколько. Желательно привести внешний вид и основные характеристики аналогов. Прототип – это один из аналогов, который лучше всего удовлетворяет требуемую потребность. Иногда правильно выбранный прототип отменяет проблему проектирования, так как имеющийся серийно выпускаемый объект экономически более целесообразен в использовании, чем разработка и внедрение в производство нового. Новое изделие всегда менее надёжно и долговечно!

В итоге по данному этапу необходимо привести детальное описание прототипа и обосновать необходимость дальнейшей разработки.

Важным моментом данного этапа является критика прототипа со всех сторон и выявление главного недостатка с позиций технических характеристик, схемных, конструктивных, технологических решений. Основные и второстепенные недостатки являются основой для выбора главного и ограничениями в целевой функции проблемы.

Формулировка проблемы должна состоять из одного предложения типа «Проблема проектирования состоит в том, чтобы создать объект, отличающийся от прототипа (далее указывается отличие объекта) ... при сохранении ... (указываются значения неухудшаемых параметров или признаков).

2. Участники проблемной ситуации и анализ их интересов

Для того чтобы спроектировать новый объект, не породив новых проблем, необходимо выявить всех участников проблемной ситуации. Напомним, что системно решить проблему – это улучшить состояние неудовлетворённых участников проблемной ситуации, не ухудшив состояние остальных, имеющих реальное отношение к решаемой проблеме [7]. В общем случае в число участников проблемной ситуации могут входить:

- заказчик;
- разработчики (системотехники, схемотехники, конструкторы);



- изготовители (технологи);
- специалисты по маркетингу и торговой реализации объекта;
- финансисты (спонсоры);
- специалисты по эксплуатации;
- потребители (клиенты);
- специалисты по утилизации объекта после достижения срока службы;
- безмолвные участники (прошлое поколение, окружающая среда, будущее поколение).

Интересы безмолвных участников могут выражать эксперты – историки науки и техники, экологи, специалисты по научно-техническому прогнозированию.

Заметим, что при учёте интересов всех участников проблемной ситуации автор ВКР решает комплексную фундаментально-технологическую проблему проектирования – гармоничное сочетание естественного и искусственного во вновь созданном объекте.

Фундаментальное и технологическое в современном общественном сознании тесно, органически взаимосвязано. Фундаментальный аспект общественного сознания содержит в снятом виде технологический аспект (естественное исследуется с позиций искусственного), а технологический аспект общественного сознания – фундаментальный (искусственное конструируется с учетом знаний о естественном). В этих условиях инженерная мысль должна быть направлена не на создание принципиально нового, чуждого природе и человеку, а на воссоздание уже имеющихся природных механизмов. По мнению русского художника и изобретателя П. В. Митурина, «не та техника, которая стремится изменить дикое и никогда непобедимое лицо природы, но та будет родной человеку, которая широко использует свободную игру сил ее во всем диапазоне уловимых октав ее колебаний» [8].

Технологический взгляд на природу необычайно интенсифицирует научный поиск, технологические разработки. Он расширяет наши представления о действительности, дает возможность почувствовать единый, закономерный мировой процесс развития. В связи с этим можно выявить четыре интеграционных потока в современном научном знании: фундаментальная интеграция, охватывающая естественные механизмы становления, развития и исчезновения природных и социальных явлений; технологическая интеграция, охватывающая механизмы проектирования природных и социальных явлений; футурологическая интеграция, охватывающая механизмы прогнозирования будущих состояний развития естественных и искусственных явлений; историческая интеграция, охватывающая механизмы исторической реконструкции основных этапов становления, развития и исчезновения тех или иных естественных и искусственных явлений. Эти интеграционные потоки сходятся при проектировании с учётом интересов перечисленных выше участников сформулированной проблемы.

Таким образом, концептуальной основой обеспечения качества инженерного образования в XXI в. является интеграция научных знаний различного масштаба в мировоззрении инженера. Она бывает общенаучной (фундаментально-технологическая интеграция), междисциплинарной (интеграция в рамках фундаментальных или технологических наук), внутридисциплинарной (интеграция в рамках отдельных научных дисциплин фундаментального или технологического профиля), научно-производственной (интеграция научного и технолого-производственного знания). Указанная интеграция должна базироваться на фундаментальных знаниях о естественном и природных началах развития человечества. Подготовка ВКР является верши-



ной творческой деятельности будущего инженера, и в период подготовки дипломной работы он должен проявить способности к такой интеграции.

После составления списка участников проблемной ситуации проводится анализ возможностей каждого из участников с позиций сформулированной ранее проблемы. При этом учитываются кадровые, профессиональные, творческие, технические, финансовые, временные возможности.

3. Формирование проблемного массива

Проблемный массив – это список участников проблемной ситуации с указанием проблем каждого участника при решении сформулированной проблемы. Его лучше всего представить в виде таблицы, в которой против каждого участника приводится список возникших при проектировании проблем с выделением главной. Таковую таблицу мы называли матрицей проблемного массива. Пример матрицы проблемного массива приведён ниже.

Матрица проблемного массива

<i>Участники проблемной ситуации</i>	<i>Проблемы участников</i>
1	1.1. Главная 1.2. Основные 1.3. Второстепенные
2	1.1. Главная 1.2. Основные 1.3. Второстепенные

Выявление проблем участников проблемной ситуации может быть проведено экспертным методом, особенно это касается безмолвных участников. Заметим, что в XXI в. особенно возрастает роль учёта интересов окружающей среды – природы при проектировании новых технических объектов. Про учёт интересов прошлого и будущего поколений хорошо сказал классик: «Если ты в прошлое выстрелил из пистолета, будущее грохнет в тебя из пушки!» [9] Завершает рассматриваемый этап анализ противоречий и поиск компромиссов, который позволяет «уладить» неизбежно возникшие противоречия между участниками проблемной ситуации в процессе создания проектируемого объекта.

4. Формирование конфигуратора

Для того чтобы успешно решить проблему проектирования объекта ВКР, необходимо детально изучить его возможные физические принципы действия (ФПД), особенности аналогов и прототипа, описать проблему проектирования. Для этого могут быть использованы различные языки:

- профессиональный (по характеру проблемы);
- математический;
- алгоритмический;
- финансовый;
- технический (язык чертежа, схемы);
- информационный и т. п.

Конфигуратором называется минимально необходимое число языков для описания поставленной проблемы. По сути, конфигуратор – это знания и умения, полученные автором проекта из различных информационных источников. Таким образом, под конфигуратором в дальнейшем будем понимать список информационных источников, необходимых для описания проблемы проектирования. Для выполнения ВКР конфигуратор должен содержать не менее 50 наименований монографий, учебных



пособий, статей, патентов, материалов Интернета. После формирования конфигура-
тор нужно изучить с позиций решаемой проблемы.

5. Целевыявление

В системном анализе главенствует принцип: «Нет цели – нет решения проблемы!» Дальнейшее продвижение в проектировании объекта требует составления технического задания (ТЗ) на ВКР. ТЗ является обобщённой описательной интегральной моделью проектируемого объекта. Для ВКР естественнонаучного или гуманитарного профиля ТЗ может называться заданием на ВКР или заданием на проведение исследований. На начальных стадиях проектирования ТЗ носит идеализированный характер, в конце проектирования оно может быть уточнено в прагматическом направлении с учётом научно-технологических реалий. ТЗ имеет формализованный вид в соответствии с ведомственными, корпоративными или государственными нормами. Для составления ТЗ необходимо сформировать массив критериев, описывающих качество объекта, и задать значения показателей, входящих в критерии. Задание значений показателей может быть методом прогнозируемых экспертных оценок, методом назначений или аналитическим (расчётным) методом. Для типовых потребительских объектов существуют ГОСТы на значения показателей, причём для повышения качества таких изделий применяется опережающая стандартизация. В общем случае для большинства технических объектов существуют следующие четыре группы критериев [10]:

- функциональные критерии, характеризующие тактико-технические показатели;
- технологические критерии, связанные с возможностью и простотой изготовления;
- экономические критерии, связанные с материальными, энергетическими финансовыми ресурсами;
- антропогенные критерии, связанные с эргономикой, экологией и безопасностью жизнедеятельности.

Конкретные значения показателей критериев выбираются, исходя из особенностей объекта и проблемы проектирования. Методическая основа для выбора показателей – массив показателей аналогов и прототипа.

Итогом данного этапа является дерево целей, примерный вид которого приведён на рисунке, и ТЗ по предписанной форме. Значения показателей объекта, представленные в дереве целей, переносятся в ТЗ. Заметим, что в этом случае ТЗ является научно обоснованным, так как его составлению предшествовали четыре предыдущих системных этапа.

Выбор показателей дерева целей может осуществляться следующими методами:

- прогнозирование на основе информационного исследования;
- аналитический метод на основе математического моделирования тенденций развития объекта и расчёта показателей объекта по модели;
- задание на основе интуиции, опыта проектирования, изготовления, эксплуатации аналогичных объектов.

Лучшим способом правильного и объективного задания значений показателей проектируемого объекта является сбор информации о потребительских свойствах продукции, рекламациях, надёжности, долговечности, ремонтпригодности, утилизации, осуществляемый специальными службами предприятий. Заметим, что часто один неудачно заданный показатель влечёт за собой большие материальные и временные затраты и малый потребительский спрос.



Примерный вид дерева целей для технического объекта

6. Исследование проблемы проектирования и путей её решения

Исследование проблемы в конечном итоге выливается в детальное изучение проектируемого объекта, рассмотрение возможных вариантов ФПД, конструктивной функциональной структуры (КФС), внешнего вида и цветовой гаммы объекта. При проектировании социальных и общественных объектов составляется структурная схема системы и задаются её функции. Программные объекты определяются струк-



турной схемой алгоритма и программой. В процессе исследования проблемы решается вопрос, можно ли достичь показателей объекта, заданных в дереве целей, и с помощью каких решений.

Исследование может быть проведено информационным, теоретическим, экспериментальным, экспериментально-теоретическим, теоретико-экспериментальным методами или методом планирования эксперимента [11]. В процессе исследований возможно применение имитационного моделирования или вычислительного эксперимента. Изучается проектируемый объект, декомпозируются его составные части. Анализ проводится по уровням «надсистема» – «система» – «подсистема» – «элемент». Выявляются главная, основные, второстепенные, вредные функции каждой составной части. Такой анализ поможет на следующем этапе провести синтез нового объекта для решения поставленной проблемы. Информационное исследование или обзор литературных источников являются минимально необходимыми. Если такое исследование не сформирует у автора проекта конфигуратор, проводятся исследования указанными выше методами.

7. Генерация идеи решения проблемы проектирования

Для принятия новых технических решений по проблеме проектирования могут быть использованы следующие методы [12]:

- мозговая атака;
- морфологический анализ;
- функционально-стоимостной анализ;
- метод эвристических приёмов;
- теория решения изобретательских задач;
- «изобретающие» программы;
- аналитические методы, моделирование.

На этом этапе генерируются идеи по решению проблемы проектирования и выбирается лучший, наиболее соответствующий дереву целей.

Прикладной системный анализ по рассмотренной технологии проводится в первом разделе пояснительной записки ВКР. Остальные разделы посвящены обоснованию проектных решений по выбранной идее и подтверждению показателей ТЗ по четырём критериям, а также описанию объекта проектирования и его составных частей. Важным разделом является патентное исследование, позволяющее определить патентоспособность и патентную чистоту проектных решений.

Описанная технология используется нами в практике по ряду технических специальностей при подготовке специалистов и бакалавров в течение 15 лет. При её применении выпускники легко защищают свои работы, так как вся логика выполнения ВКР подчинена системному обоснованию, анализу и синтезу проектных решений. Уяснив указанную технологию, выпускники легко осваиваются на производстве, становятся авторами технических решений на уровне изобретений и достигают быстрого карьерного роста.

Ссылки на источники

1. Московченко А. Д. Инновационные качества творческой личности инженера XXI века // Опережающее инновационное образование и подготовка специалистов в области техники и технологии: III Междунар. симп., Москва, 27–28 марта 2007 г. – Томск: Томск. политехн. ун-т, 2007 – С. 69–71.
2. Алексеев В. П., Озёркин Д. В. Системный анализ и методы научно-технического творчества: учеб. пособие. – Томск: Изд-во ИОА СО РАН, 2003. – 304 с.
3. Московченко А. Д. Указ. соч.
4. Алексеев В. П., Озёркин Д. В. Системный анализ и методы ...



5. Московченко А. Д. Указ. соч.
6. Алексеев В. П., Озёркин Д. В. Системный анализ и методы ...
7. Там же.
8. Московченко А. Д., Алексеев В. П. Методологические и методические основы формирования групп проектного обучения: монография. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. – 134 с.
9. Московченко А. Д. Указ. соч.
10. Алексеев В. П., Озёркин Д. В. Системный анализ и методы ...
11. Алексеев В. П., Озёркин Д. В. Основы научных исследований и патентование: учеб. пособие. – Томск: Изд-во ИОА СО РАН, 2003. – 180 с.
12. Алексеев В. П., Озёркин Д. В. Системный анализ и методы ...

Valery Alexeev,

Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, International Innovative University, Sochi

alekseev.valeri@yandex.ru

Vladimir Stepanyan,

Student of Economics and Technology Departments, International Innovative University, Sochi

step.wo@mail.ru



System technology of making graduate papers for students of technical majors

Abstract. The article is devoted to final degree papers for students of technical majors. The authors propose to change the standard approaches to the project activity during the period of certification. Modern technical facilities are complex ones in terms of the variety of physical processes that occur in them. In this regard, it is necessary to apply the system design methods and organization of work. The authors base on the use of the systematic approach and methods of scientific and technical creativity.

Key words: technology, systems, graduate paper, systems analysis, problem situation, applied system analysis.

References

1. Moskovchenko, A. D. (2007) "Innovacionnye kachestva tvorcheskoj lichnosti inzhenera XXI veka", in *Ope-rezhajushhee innovacionnoe obrazovanie i podgotovka specialistov v oblasti tehniki i tehnologii: III Mezhdunar. simp., Moskva, 27–28 marta 2007 g.*, Tomsk. politehn. un-t, Tomsk, pp. 69–71 (in Russian).
2. Alekseev, V. P. & Ozjorkin, D. V. (2003) *Sistemnyj analiz i metody nauchno-tehnicheskogo tvorchestva: ucheb. posobie*, Izd-vo IOA SO RAN, Tomsk, 304 p. (in Russian).
3. Moskovchenko, A. D. (2007) Op. cit.
4. Alekseev, V. P. & Ozjorkin, D. V. (2003) *Sistemnyj analiz i metody ...*
5. Moskovchenko, A. D. (2007) Op. cit.
6. Alekseev, V. P. & Ozjorkin, D. V. (2003) *Sistemnyj analiz i metody ...*
7. Ibid.
8. Moskovchenko, A. D. & Alekseev, V. P. (2010) *Metodologicheskie i metodicheskie osnovy formirovaniya grupp proektnogo obuchenija: monografija*, Izd-vo Tomsk. gos. un-ta sistem upravlenija i radiojelektro-niki, Tomsk, 134 p. (in Russian).
9. Moskovchenko, A. D. (2007) Op. cit.
10. Alekseev, V. P. & Ozjorkin, D. V. (2003) *Sistemnyj analiz i metody ...*
11. Alekseev V. P. & Ozjorkin, D. V. (2003) *Osnovy nauchnyh issledovanij i patentovedenie: ucheb. posobie*, Izd-vo IOA SO RAN, Tomsk, 180 p. (in Russian).
12. Alekseev, V. P. & Ozjorkin, D. V. (2003) *Sistemnyj analiz i metody ...*

Рекомендовано к публикации:

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



Представления взрослой личности о Враге в связи с ее отношениями к другим людям и этнической идентичностью

Аннотация. В статье затронута проблема влияния системы отношений личности на ее представления о Другом человеке как Враге. Выявлено, что высокие уровни выраженности принятия других людей и доброжелательности взаимосвязаны с восприятием Врага по большей части как субъекта манипуляций; низкие уровни принятия других людей и доброжелательности к другим людям взаимосвязаны с восприятием Врага главным образом в качестве когнитивно и ценностно чуждого партнера по общению. Социально-психологические характеристики представлений личности о Враге различаются в зависимости от модальностей ее позитивных отношений к другим людям, что свидетельствует в пользу выдвинутой авторами гипотезы, и не различаются в зависимости от выраженности параметров ее этнической идентичности.

Ключевые слова: представления, Враг, отношения к другим людям, этническая идентичность.

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

Актуальность нашего исследования, затронутой в нем проблематики, в условиях макросоциальных трансформаций в разных странах мира и России в последние десятилетия, социальной нестабильности, обострения межэтнических, межкультурных конфликтов определяется интересом ученых-гуманитариев (философов, социологов, культурологов, психологов) к конструированию и динамике образов «Я» и Другого человека как Врага и Друга, «своего» и «чужого» в индивидуальном и массовом сознании, к разработке и реализации программ развития у молодежи толерантности по отношению к живущим рядом с ними представителям иных религиозных, культурных, этнических и т. д. групп. В социальной психологии, с одной стороны, отношения личности к себе и с другими людьми и система социальных идентичностей исследуются в качестве факторов, обуславливающих мнения, установки, представления личности о себе и о других людях и выступающих регуляторами социального поведения субъекта. С другой стороны, представления также могут выступать предикторами межличностных и межгрупповых отношений, поддерживать социальные идентичности личности.

Социальными психологами отмечено, что в качестве субъекта межличностных отношений (З. Бауман, Л. Гудков, Г. И. Козырев, В. Н. Мясищев) [1–4] и субъектов представлений (В. В. Знаков, Н. В. Чудова, Ю. Э. Ширков) [5–7] Враг выступает членом иной группы с чуждыми убеждениями, отрицательными нравственными качествами, агрессивным, завистливым соперником, способным обмануть, предать, с непредсказуемым поведением. Рассмотрены содержание и динамика представле-



ний молодежи и взрослых о Другом человеке, в т. ч. как Враге и Друге, под влиянием различных факторов: социально-экономической ситуации в обществе, общественной идеологии и СМИ (Т. П. Емельянова) [8], этапов жизненного пути (Д. Н. Тулинова) [9], социальной ситуации развития (Ж. Мэзоннёв, Л. Лами) [10], значимых жизненных событий и кризиса системы отношений (В. Д. Альперович) [11]. Отмечено влияние системы социальных идентичностей (этнической (национальной), религиозной, экономической, гендерной и др.) личности (Ю. Э. Ширков) на особенности ее представлений о Другом человеке. Показано, что отношения личности к себе, к миру и другим людям влияют на ее образы «Я» и Других, на межличностное восприятие (В. Н. Мясищев), воплощаются в системе социальных идентичностей (Н. М. Лебедева, Л. Б. Шнейдер) [12, 13]. Д. Н. Тулинова отмечает следующее: чем интенсивнее выражен комплекс отношений враждебности, доминирования, агрессивности, подозрительности, эгоистичности, тем выше уровень маскулинизации Врага и тем ниже оценка характеристик его внешнего облика [9]. Автор показывает, что в соответствии с модальностью и интенсивностью выраженности отношений и взаимоотношений, вошедших в представления о Враге на различных этапах жизненного пути, они располагаются в следующем порядке: «Враг – неприятный человек» – «Враг – предатель» – «Враг – противник» – «Враг – агрессор» [Там же].

Рассмотрено содержание феномена «этническая идентичность» (О. А. Гулевич, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко) [14, 15, 16], выявлена структура этнической идентичности, включающая когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты (Т. Г. Стефаненко). Изучаются позитивные и негативные этнические аттитюды как вид проявления этнической идентичности. Разработаны классификации этнических идентичностей на основе аффективного компонента (Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко): позитивная этноидентичность, этнонигилизм, гиперидентичность, этноэгоизм, этноизоляция (ксенофобия), национальный фанатизм. Отмечено, что этническая идентичность базируется на дифференциации на «своих» и «чужих» по признакам «горизонтального родства», осознании общности происхождения, наличии родной земли, этнокультуры и этноязыка (В. Н. Бадмаев, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко) [17]. Выявлены защитная и психотерапевтическая функции этнической идентичности (Л. Б. Шнейдер).

Исходя из затронутых работ и многих других, мы рассматриваем представления о Враге как динамичные когнитивно-эмоциональные образования, социально-психологические характеристики которых – личностные свойства, функции в общении, характеристики отношений, интерпретации поступков, приписываемые Другому человеку в качестве Врага.

Вслед за Т. Г. Стефаненко мы понимаем этническую идентичность как осознание, восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности, оценку значимости членства в этнической общности, разделяемые в ней этнические чувства и изучаем, таким образом, следующие параметры этнической идентичности: чувство принадлежности к своей этнической группе, значимость своей этнической принадлежности к этой группе, оценка взаимоотношений с этническим окружением.

Несмотря на разработанность подхода к анализу проблем конструирования представлений о Другом человеке в различных ипостасях сквозь призму формирования и динамики системы отношений, систем социальных идентичностей, в т. ч. в затронутых нами работах, влияние модальностей отношений личности к другим людям, ее этнической идентичности на ее представления о Враге является недостаточно изученным.



Проблемой нашего исследования стало влияние системы отношений личности с другими людьми, ее этнической идентичности на характеристики ее представлений о Другом человеке как Враге.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи модальностей позитивных отношений личности с другими людьми, ее этнической идентичности и особенностей ее представлений о Враге.

Предмет исследования: отношения взрослой личности к другим людям (выраженность доверия, принятия других, доброжелательности), ее этническая идентичность, социально-психологические характеристики представлений о Враге (на примере русских и калмыков).

Сформулированы следующие гипотезы исследования.

1. Социально-психологические характеристики представлений личности о Враге могут быть различны, в зависимости от модальностей ее позитивных отношений к другим людям (выраженности доверия, принятия других, доброжелательности).

2. Социально-психологические характеристики представлений о Враге у лиц с разной этнической идентичностью могут различаться.

Нами применены качественные методы исследования (метод незаконченных предложений как один из проективных методов, категориальный анализ содержания представлений). Мы применяем метод тестирования с целью исследования отношений респондентов к другим людям и их этнической идентичности. Достоверность полученных результатов и основанных на них выводов обеспечивается в т. ч. использованием методов математической статистики (частотного анализа, кластерного анализа, применения непараметрических критериев) и стандартного программного пакета статистической обработки данных «SPSS 16. 0» для Windows.

Методики исследования заключается в следующем.

1. С целью изучения отношений респондентов к другим людям применены следующие методики (переведенные и адаптированные Ю. А. Менджерицкой, 1998): «Экспресс-диагностика доверия» (по шкале М. Розенберга); «Диагностика принятия других» (по шкале В. Фейя); «Диагностика доброжелательности» (по шкале Д. Кэмпбелла).

2. С целью изучения этнической идентичности через осознание особенностей собственной этнической группы и субъективной значимости для человека членства в данной этнической группе нами применена методика «Этническая идентичность» О. Л. Романовой.

3. С целью изучения особенностей представлений респондентов о Враге нами применена методика «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге» (В. Д. Альперович, 2010) [18] (см. Приложение).

Выбор эмпирического объекта исследования – 54 русских и калмыцких студента 19–21 года – обусловлен, прежде всего, целью и предметом исследования, данными о специфических особенностях этого возрастного этапа, на котором происходит развитие рефлексии, построение системы ценностей, наиболее обобщенных, потенциально реализуемых жизненных планов. Во-вторых, наш выбор определен тем, что в течение веков калмыкам, в связи с условиями исторического развития и географическим положением, всегда приходилось различным образом взаимодействовать с русскими и с представителями других национальностей.

На первом этапе исследования, проведенного студенткой А. А. Басанговой под руководством В. Д. Альперович, выявлены формально-содержательные особенности представлений респондентов о Враге. На втором этапе исследования установ-



лена выраженность модальностей позитивных отношений респондентов к другим людям и количественно определены параметры их этнической идентичности.

С целью содержательного анализа представлений о Враге были выделены категории образа Врага, включающие следующие группы элементов (В. Д. Альперович, 2010) [19].

1. Категория «Активный участник конфликтной интеракции»: отражает функцию «агрессор», агрессивные отношения с Врагом, затрудняющие деятельность субъекта, включает группу элементов «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (например, «предпринимает агрессивные действия», «наносит обиду», «интригует», «критикует», «клеветник»).

2. Категория «Субъект враждебных отношений»: отражает отношения, основанные на взаимной антипатии, недоброжелательности, включает группу элементов «Взаимная неприязнь, недоброжелательность» (например, «завидует», «относится свысока», «относится неприязненно», «думает обо мне плохо»).

3. Категория «Субъект интеллектуальной, ценностной и конативной конфронтации»: отражает функцию неподтверждения самооценки, идентичностей субъекта, его социальных ролей, включает группу элементов «Различие ценностей, идеалов, мнений и интересов» (например, «осуждает мои взгляды», «не разделяет мои взгляды», «проповедует чуждые мне идеи»).

4. Категория «Субъект манипуляций» («субъект со скрытыми отрицательными и демонстрируемыми положительными намерениями по отношению к партнеру»): отражает функцию «предатель», манипуляторское отношение, включает группу элементов «Предательство» (например, «притворяясь другом, вынашивает корыстные интересы», «коварный друг»).

5. Категория «Субъект, не принадлежащий к “Мы”»: отражает дистантные отношения, включает группу элементов «Инородность», «чужеродность» Врага (например, «принадлежит к другой группировке класса»).

6. Категория «Субъект соперничества»: отражает функцию «соперник», отношения «соперничества», конкуренции, включает группу элементов «Соперничество» (например, «конкурирует со мной за внимание окружающих»).

7. Категория «Субъект внутриличностной враждебности»: отражает противоречия в отношениях к себе и Другим, включает группу элементов «Субличность как Враг» (например, «человек сам для себя»).

8. Категория «Эмоционально оцениваемый носитель отрицательных качеств»: отражает негативные личностные свойства Врага, включает группу элементов «Социально неодобряемые качества Врага» (например, «злой», «с дурным характером», «с дурными манерами»).

9. Категория «Субъект отношений с другими людьми»: отражает негативные отношения Врага к другим людям, включает группу элементов «Отрицательные качества человека, проявляемые им в общении с другими людьми» (например, «унижает окружающих, кичится своей силой», «способен на отрицательные поступки в отношении окружающих»).

Структурно-содержательный анализ представлений респондентов о Враге был выполнен посредством частотного анализа групп элементов представлений, позволяющего определить «ядерные» и «периферические» группы элементов представлений о Враге, и определения значимых для респондентов категорий образа Врага.

В группе 1 (35,7% выборки) у 100% респондентов выражены чувство принадлежности к своей этнической группе, значимость своей этнической принадлежности к этой



группе, оценка взаимоотношений этнического окружения. У 100% респондентов в данной группе доверие к другим людям не выражено; принятие других людей выражено ярко. У 80% респондентов данной группы выражена доброжелательность; 20% респондентов данной группы обнаруживают низкий уровень выраженности доброжелательности. У большинства респондентов данной группы наиболее насыщены элементами следующие категории образа Врага: «Субъект манипуляций» и «Эмоционально оцениваемый носитель отрицательных качеств» (33–44% от количества ответов каждого респондента). Остальные категории образа Врага у респондентов данной подгруппы менее насыщены элементами (11–22% от количества ответов каждого респондента).

В группе 2 (19,56% выборки) у 100% респондентов ярко выражены чувство принадлежности к своей этнической группе, значимость своей этнической принадлежности к этой группе, оценка взаимоотношений этнического окружения. 100% участников исследования в данной группе обнаруживают высокий уровень выраженности доверия другим людям, принятия других людей. У 81% респондентов данной группы выражена доброжелательность. 9% респондентов данной группы обнаруживают низкий уровень выраженности доброжелательности. У большинства респондентов данной группы наиболее насыщены элементами следующие категории образа Врага: «Субъект манипуляций» и «Эмоционально оцениваемый носитель отрицательных качеств» (33–44% от количества ответов каждого респондента). Остальные категории образа Врага у респондентов данной подгруппы менее насыщены элементами (11–22% от количества ответов каждого респондента).

В группе 3 (18,5% выборки) у 100% респондентов не выражены чувство принадлежности к своей этнической группе, значимость своей этнической принадлежности к этой группе, оценка взаимоотношений этнического окружения. 80% участников исследования в данной группе обнаруживают низкий уровень выраженности доверия другим людям; у 20% респондентов в данной группе обнаружен высокий уровень доверия другим людям. У 50% респондентов данной группы обнаружен высокий уровень принятия других людей. У 60% респондентов данной группы выражена доброжелательность; у 40% респондентов доброжелательность не выражена. У большинства респондентов данной группы наиболее насыщена элементами такая категория образа Врага, как «Субъект интеллектуальной, ценностной и конативной конфронтации» (33–44% от количества ответов каждого респондента). Остальные категории образа Врага у респондентов данной подгруппы менее насыщены элементами (11–22% от количества ответов каждого респондента).

В группе 4 (12,9% выборки) у 100% респондентов ярко выражены чувство принадлежности к своей этнической группе, значимость своей этнической принадлежности к этой группе, оценка взаимоотношений этнического окружения. 100% участников исследования в данной группе обнаруживают высокий уровень выраженности доверия другим людям. У 100% респондентов данной группы обнаружен низкий уровень принятия других людей. У 57% респондентов данной группы доброжелательность не выражена. У 43% респондентов выражена доброжелательность. У большинства респондентов данной группы наиболее насыщены элементами следующие категории образа Врага: «Субъект интеллектуальной, ценностной и конативной конфронтации» и «Эмоционально оцениваемый носитель отрицательных качеств» (33–44% от количества ответов каждого респондента). Остальные категории образа Врага у респондентов данной подгруппы менее насыщены элементами (11–22% от количества ответов каждого респондента).

В группе 5 (11,1% выборки) у 100% респондентов ярко выражены чувство принадлежности к своей этнической группе, значимость своей этнической принадлежно-



сти к этой группе, оценка взаимоотношений этнического окружения. 100% участников исследования в данной группе обнаруживают низкий уровень выраженности доверия другим людям и принятия других людей. У 66,6% респондентов данной группы доброжелательность не выражена. У 33,4% респондентов выражена доброжелательность. У всех респондентов данной группы наиболее насыщена элементами такая категория образа Врага, как «Субъект интеллектуальной, ценностной и конативной конфронтации» (33–44% от количества ответов каждого респондента). Остальные категории образа Врага у респондентов данной подгруппы менее насыщены элементами (11–22% от количества ответов каждого респондента).

Результаты кластерного анализа респондентов подтверждают возможность выделения групп респондентов, различающихся особенностями представлений о Враге, выраженностью доверия, принятия, доброжелательности, параметров этнической идентичности.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Социально-психологические характеристики представлений о Враге у представителей данной выборки с разной этнической идентичностью не различаются. Как высокий, так и низкий уровни выраженности чувства принадлежности к своей этнической группе, значимости своей этнической принадлежности к этой группе, оценки взаимоотношений этнического окружения взаимосвязаны с актуализацией различных аспектов образа Врага.

2. Социально-психологические характеристики представлений личности о Враге различаются в зависимости от модальностей ее позитивных отношений к другим людям (выраженности принятия других людей, доброжелательности). Высокие уровни выраженности принятия других людей и доброжелательности взаимосвязаны с восприятием Врага как субъекта манипуляций («обманщика», «предателя»). Низкие уровни принятия других людей и доброжелательности к другим людям взаимосвязаны с восприятием Врага в качестве когнитивно и ценностно чуждого партнера по общению, субъекта интеллектуальной конфронтации.

Данные исследования свидетельствуют в пользу выдвинутой нами гипотезы о том, что социально-психологические характеристики представлений личности о Враге могут быть различны, в зависимости от особенностей ее отношений к другим людям.

Приложение

Методика «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге»

Инструкция. Вам предлагается принять участие в исследовании, цель которого – изучение представлений о людях. Для этого просим Вас закончить данные ниже предложения. Здесь нет и не может быть правильных или неправильных ответов. Все ответы и высказывания являются одинаково важными и ценными. На отдельном листе выскажите, пожалуйста, откровенно Ваши мнения, суждения и оценки. Отвечать старайтесь подробнее. Все полученные сведения будут использоваться только в исследовательских целях и в обобщенном виде, с сохранением конфиденциальности. Заранее Вас благодарим!

Часть I

1. Иметь Друга означает...
2. Раньше я полагал(а), что Друг – это...
3. Раньше я мог (могла) назвать Другом человека, который...
4. Сейчас для меня Друг – это...
5. Сейчас я могу назвать Другом человека, который...
6. Мои родные считают, что Друг – это...
7. Для моих однокурсников и/или сотрудников Друг – это...
8. Иметь Врага означает...
9. Раньше я полагал(а), что Враг – это...



10. Раньше я мог (могла) назвать Врагом человека, который...
11. Сейчас для меня Враг – это...
12. Сейчас я могу назвать Врагом человека, который...
13. Мои родные считают, что Враг – это...
14. Для моих однокурсников и/или сотрудников Враг – это...

Часть II

1. Раньше я полагал(а), что Друг не только по отношению ко мне, но и по отношению к иным людям должен проявлять такие качества, как...
2. Сейчас я полагаю, что Друг не только по отношению ко мне, но и по отношению к иным людям должен проявлять такие качества, как...
3. Раньше я полагал(а), что Враг не только по отношению ко мне, но и по отношению к иным людям проявляет такие качества, как...
4. Сейчас я полагаю, что Враг не только по отношению ко мне, но и по отношению к иным людям проявляет такие качества, как...
5. Друг превращается во Врага, если...
6. Враг превращается в Друга, если...
7. Человека, которого раньше я называл(а) Врагом, стало возможным назвать Другом, когда...
8. Человека, которого раньше я называл(а) Другом, стало возможным назвать Врагом, когда...
9. Я начинал(а) одновременно относиться к другим людям иначе и думать иначе о том, кто такой Друг и кто такой Враг, когда...

Часть III

1. С течением времени представления людей о Друге...
2. Люди меняют свои представления о Друге, когда...
3. Мои представления о Друге изменялись под влиянием...
4. Значимыми для меня событиями моей жизни, изменившими мои представления о Друге, стали...
5. С течением времени представления людей о Враге...
6. Люди меняют свои представления о Враге, когда...
7. Мои представления о Враге изменялись под влиянием...
8. Значимыми для меня событиями моей жизни, изменявшими мои представления о Враге, стали...

Ссылки на источники

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. Гудков Л. Идеологема врага. «Враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции // Образ врага / сост. Л. Гудков; ред. Н. Конрадова. – М.: ОГИ, 2005. – С. 13–16.
3. Козырев Г. И. «Враг» и «Образ врага» в общественных и политических отношениях // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 31–39.
4. Мясичев В. Н. Психология отношений. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – С. 50–51, 122–123.
5. Знаков В. В. Образ врага как психологическое основание понимания мусульманских террористов россиянами // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 23–35.
6. Чудова Н. В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере по общению // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 3. – С. 28–37.
7. Ширков Ю. Э. Стратегии самокатегоризации в системе представлений о «своих» и «чужих»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 29 с.
8. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: ИП РАН, 2006. – 400 с.
9. Тулинова Д. Н. Представления о Враге и Друге в связи с отношением к жизни на различных этапах: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 288 с.
10. Мэзоннёв Ж., Лами Л. Избирательные отношения // Социальная психология: сб. ст. / под ред. С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007. – С. 180–206.
11. Альперович В. Д. Трансформации социально-психологических характеристик представлений взрослых о Враге и Друге: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2010. – 283 с.
12. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48–58.
13. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. – 128 с.
14. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 432 с.
15. Солдатова Г. У. Психология межэтнических отношений в ситуации социальной нестабильности: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 431 с., ил.



16. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учеб. для вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – 368 с.
17. Бадмаев В. Н. Социокультурные детерминанты национальной идентичности // Динамика ценностных и культурных ориентаций народов Калмыкии: сб. ст. – Элиста: АПП «Джангар», 2001. – С. 56, 57.
18. Альперович В. Д. Указ. соч.
19. Там же.

Valeriya Alperovich,

Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the chair of social psychology, South Federal University, Rostov-on-Don

valdmlp@rambler.ru

Aleksandra Basangova,

Student of Psychology Department, South Federal University, Rostov-on-Don

basangovaaleksandra@mail.ru



Personal representations of enemy in connection with relations to other people and ethnic identity

Abstract. The authors discuss the problem of influence of the personal relations with other people on personal representations of Other person as an Enemy. The results of the study prove that respondents, perceiving the Enemy as manipulator, demonstrate the upper levels of adoption of other people, of benevolence to the others; respondents, perceiving the Enemy as the subject with alien cognitions and values, demonstrate the low levels of adoption of other people, of benevolence to the others. Data supported the hypothesis about the distinctions of personal representations of Enemy depending upon modalities of positive relations to the others and not depending upon ethnic identity's parameters.

Keywords: representations, Enemy, relations to other people, ethnic identity.

References

1. Bauman, Z. (2002) *Individualizirovannoe obshchestvo*, Logos, Moscow, 390 p. (in Russian).
2. Gudkov, L. (2005) "Ideologema vraga. «Vragi» kak massovyy sindrom i mekhanizm socio-kul'turnoj integracii", in Gudkov, L. & Konradova, N. (eds.) *Obraz vraga*, OGI, Moscow, pp. 13–16 (in Russian).
3. Kozyrev, G. I. (2008) "Vrag' i 'Obraz vraga' v obshchestvennykh i politicheskikh otnosheniyakh", *Sociologicheskie issledovaniya*, № 1, pp. 31–39 (in Russian).
4. Mjasishhev, V. N. (2009) *Psihologiya otnoshenij*, Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta, Moscow; NPO «MODJeK», Voronezh, pp. 50–51, 122–123 (in Russian).
5. Znakov, V. V. (2012) "Obraz vraga kak psihologicheskoe osnovanie ponimaniya musul'man-skih terroristov rossiyanami", *Voprosy psihologii*, № 2, pp. 23–35 (in Russian).
6. Chudova, N. V. (1993) "Vliyanie lichnostnykh harakteristik sub#ekta na ego predstavleniya ob ideal'nom partnere po obshheniju", *Psihologicheskij zhurnal*, vol. 14, № 3, pp. 28–37 (in Russian).
7. Shirkov, Ju. Je. (2009) *Strategii samokategorizacii v sisteme predstavlenij o «svoih» i «chuzhikh»: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk*, Moscow, 29 p. (in Russian).
8. Emel'janova, T. P. (2006) *Konstruirovaniye social'nykh predstavlenij v usloviyakh transformacii rossijskogo obshchestva*, IP RAN, Moscow, 400 p. (in Russian).
9. Tulinova, D. N. (2005) *Predstavleniya o Vrage i Druge v svyazi s otnosheniem k zhizni na razlichnykh etapakh: dis. ... kand. psihol. nauk*, Rostov n/D, 288 p. (in Russian).
10. Mjezonnjov, Zh. & Lami, L. (2007) "Izbitatel'nye otnosheniya", in Moskovichi, S. (ed.) *Social'naya psihologiya: sb. st.*, Piter, St. Peterburg, pp. 180–206 (in Russian).
11. Al'perovich, V. D. (2010) *Transformacii social'no-psihologicheskikh harakteristik predstavlenij vzroslykh o Vrage i Druge: dis. ... kand. psihol. nauk*, Rostov n/D, 283 p. (in Russian).
12. Lebedeva, N. M. (1999) "Social'naya identichnost' na postsovetском prostranstve: ot poiskov samouvazheniya k poiskam smysla", *Psihologicheskij zhurnal*, vol. 20, № 3, pp. 48–58 (in Russian).
13. Shnejder, L. B. (2007) *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teorija i metody diagnostiki*, Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta, Moscow, 128 p. (in Russian).
14. Gulevich, O. A. (2008) *Psihologiya mezhhgruppovykh otnoshenij*, NOU VPO Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Moscow, 432 p. (in Russian).
15. Soldatova, G. U. (2001) *Psihologiya mezhhgruppovykh otnoshenij v situacii social'noj nestabil'nosti: dis. ... d-ra psihol. nauk*, Moscow, 431 p., il. (in Russian).
16. Stefanenko, T. G. (2006) *Jetnopsihologiya: ucheb. dlja vuzov*, Aspekt-Press, Moscow, 368 p. (in Russian).
17. Badmaev, V. N. (2001) "Sociokul'turnye determinanty nacional'noj identichnosti", in Dinamika cennostnykh i kul'turnykh orientacij narodov Kalmykii: sb. st., APP «Dzhangar», Jelista, pp. 56, 57 (in Russian).
18. Al'perovich, V. D. (2010) Op. cit.
19. Ibid.

Рекомендовано к публикации:

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



Смысл жизни человека: логические и мировоззренческие условия его возможности

Аннотация. В статье рассматриваются логические и мировоззренческие предпосылки постановки и решения вопроса о смысле жизни человека. Определены основы религиозного мировоззрения, позволяющего позитивно раскрывать тему смысла жизни. Проанализирован характер присутствия этой темы в рамках тех мировоззрений, которые не дают необходимых теоретических основ ее раскрытия. Указано, что способность ставить и решать проблему смысла жизни является важнейшим критерием оценки философских систем.

Ключевые слова: смысл жизни, мировоззрение, бессмертие души, призвание, самореализация, вера.

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

Среди всех философских проблем вряд ли можно найти что-то более востребованное, что-нибудь более очевидно значимое для обыденного сознания, чем проблема смысла жизни. Для некоторых людей это просто единственное, что им нужно от философии, если им от нее вообще что-то нужно. И вряд ли какая другая мировоззренческая тема может соперничать с темой смысла жизни по обилию популярных текстов и фраз: запрос «смысл жизни» дает, например, в Яндексе 15 миллионов ответов, тогда как «философия любви» – только 2 миллиона. Похожее соотношение дают и другие поисковые системы – кроме, впрочем, Гугла, где «философия любви» все-таки в три раза популярнее (запросы произведены 09.07.2014). Подборки афоризмов на тему смысла жизни выходят и в печатном виде, составляя порой почти 80(!) печатных листов [1].

И вот при всем этом изобилии слов вряд ли найдется другая тема в философии, столь же невнятно и бессодержательно излагаемая в учебной литературе, столь же разочаровывающая всякого, кто имеет в этом вопросе серьезные намерения и серьезные ожидания. Большинство учебников по философии просто игнорируют эту тему, а в других ей отведен, например, четвертый пункт второй главы шестого раздела из восьми (9 страниц из 928) [2]. К этому в целом вполне достойному учебнику мы еще вернемся, чтобы предметно показать неудовлетворительность содержания этих девяти страниц, а пока отметим только вопиющую странность: одна из важнейших проблем философии, если не самая важная, если вообще не единственная настоящая ее проблема, занимает при изложении менее 1% учебного текста. А ведь философия в каком-то смысле существует именно ради учебников. Это, конечно, не единственное ее предназначение, но, пожалуй, ключевое. Не ради собственного удовольствия и не ради тех житейских забот, которыми часто обременены взрослые люди, мыслит философ, а прежде всего, ради того, чтобы актуализировать культурный опыт человечества для людей, вступающих в жизнь, ради того, чтобы помочь им разобраться в жизни.

Философия – это осмысление и сознательное выстраивание человеком своего мировоззрения, и главное ее призвание в том, чтобы открыть молодому человеку возможность для поиска личных ответов на вечные вопросы. И вот *главная* мировоззренческая проблема фактически игнорируется философией в ее обращении к



учащейся молодежи. Современные учебники хотя бы иногда упоминают эту тему, не давая, правда, ясного ответа на вопрос под предлогом того, что смысл жизни – это очень «интимно», что только в индивидуальном проживании собственной жизни человек может эту проблему решать. А в советских учебниках философии – ни в одном! – даже словосочетания такого не было: «смысл жизни». При этом цель преподавания философии декларировалась предельно ясно: *сформировать* единственно правильное мировоззрение. Имея такую цель, казалось бы, совершенно невозможно было игнорировать проблему смысла жизни, но факт остается фактом: в этих учебниках освещалось все, кроме этого «единственного поистине серьезного и основополагающего вопроса философии» [3], который к тому же «есть неотложнейший из вопросов» [4]. Как же это объяснить?

Дело в том, что, будучи по своей сути центральной проблемой философии, вопрос о смысле жизни далеко не всякой философией может быть поставлен и решен. Парадокс заключается в том, что в рамках некоторых мировоззрений этот фундаментальный мировоззренческий вопрос попросту невозможен. Представители этих мировоззрений вынуждены либо – сохраняя строгую верность своим убеждениям – разъяснять, что вопрос о смысле жизни сам не имеет смысла, что он представляет собой некую «болезнь языка» и фантом непроясненного сознания, либо – все-таки пытаясь что-то говорить на эту тему – употреблять поэтические метафоры, не имеющие никакого смысла в рамках их собственной мировоззренческой системы. Целью настоящей статьи, как уже заявлено в названии, является прояснение логических и мировоззренческих оснований постановки и решения вопроса о смысле жизни.

Прежде всего, из того, что вопрос о смысле жизни есть вопрос мировоззренческий, следует, что невозможно даже доказать, есть ли вообще у жизни смысл, или его нет. Мировоззренческие убеждения – это область онтологической свободы человека: *что* есть мир вокруг меня, *что* есмь я в этом мире – этого никто за меня решить не может. Мнения других людей, конечно, оказывают влияние на человека, но последнее слово в этих вопросах – всегда за его собственной свободной волей. Можно верить, что у жизни есть какой-то смысл, можно верить, что никакого смысла жизнь не имеет и иметь не может.

Впрочем, кое-что, на наш взгляд, указывает на то, что смысл у жизни должен быть, что он есть и что найти его можно. Дело в том, что человек имеет *потребность* в том, чтобы жизнь была осмысленна, и это именно потребность, а не просто случайное желание – смысл *необходим* человеку, чтобы жить. Факт наличия некой потребности всегда означает принципиальную возможность эту потребность удовлетворить – сама жажда смысла жизни ясно говорит о его возможности, не отменяя, конечно, ни труда на пути к нему, ни риска остаться вовсе без него. Любой сознательный самоубийца своим поступком говорит, во-первых, что он *не видит смысла* жить, но и, во-вторых, – что *без смысла* ему *невыносимо*, что без него жить нельзя. Тем самым он *от противного* доказывает, что смысл у жизни *должен быть*. Сказанное, конечно, не обладает принудительной силой убеждения, но все-таки это – реальный довод в пользу наличия у жизни смысла.

Далее мы будем рассуждать исходя из того, что смысл у жизни есть, и попробуем понять, что же способно обеспечить его возможность, а заодно при этом выяснится и то, почему в ряде мировоззренческих систем вопрос о смысле жизни вообще невозможен или решается отрицательно. Прежде всего, необходимо отчетливо сформулировать сам вопрос, на который мы ищем ответ. Дело в том, что часто, заговаривая о смысле жизни, люди моментально соскальзывают на другие вопросы – тоже значимым, но другим. Чаще всего начинается обсуждение различных точек



зрения на то, *как* человеку жить, что *в жизни главное*, чем хорошо бы *наполнить* жизнь и т. д. Все это, безусловно, важные для человека вопросы, но проблема смысла жизни формулируется по-другому: «*зачем человеку жизнь?*» Зачем моя жизнь нужна другим (родителям, жене, детям, начальству, подчиненным, друзьям, Родине, будущим поколениям), про это сказать легко, а вот зачем она *мне самому*? В чем смысл моей собственной жизни лично для меня самого – вот в чем вопрос.

Слова о том, что полнота жизни и человеческое счастье возможны только на путях самоотдачи и служения ближнему, заключают в себе великий смысл, но они не отрицают того факта, что если жизнь моя нужна всем вокруг, кроме меня самого, и жизнь других людей, о которых я забочусь, нужна не им самим, а только для пользы людей, их окружающих, то это прямой и неприкрытый абсурд. Человек в этом случае не просто обращается в средство – он обращается в средство, не служащее, по существу, *никакой* цели. Тогда как нравственное чувство повелевает нам поступать так, «чтобы ты всегда относился к человечеству *и в своем лице, и в лице всякого другого так же как к цели* и никогда не относился бы к нему только как к средству (курсив наш. – А. А.)» [5]. Точка зрения, сводящая жизнь людей к средству взаимного обеспечения жизни и не указывающая никакого личного смысла жизни, и безнравственна, и абсурдна.

Итак, что же можно сказать исходя из того, что смысл у жизни есть? Каковы, прежде всего, логические основания продуктивного размышления на тему смысла жизни? Представляется, во-первых, очевидным, что если жизнь заканчивается *ничем*, то в ней смысла быть не может. В сочетании с уже сказанным выше это означает, что логическим условием веры в наличие у жизни смысла является вера в продолжение моей личности за гранью смерти. Если я из ниоткуда появился и очень скоро сгину в никуда, то жизнь моя *кому-то*, может быть, и нужна, но только не мне.

Вера в личное бессмертие, как и вера в то, что жизнь имеет смысл, как уже было сказано, является свободным мировоззренческим самоопределением человека – принудительным образом доказать что-либо в этой сфере невозможно. Но речь идет о том, что эти две веры логически связаны нерасторжимым образом: первая является необходимым (хотя еще недостаточным) условием второй. Стоит отметить, что если иметь некую *иллюзию бессмертия*, то возникает *иллюзия* смысла жизни. Иллюзий бессмертия насчитывается три: потомство, память и дела. Так, например, в уже упомянутом учебнике автор соответствующего раздела А. Г. Мысливченко пишет в самом конце своего коротенького изложения темы смысла жизни: «Человек – единственное существо, знающее, что оно преходяще, и в то же время единственное существо, которое борется за вечность, за продление своей жизни, стремится к тому, чтобы оставить о себе добрую память в сознании последующих поколений... Если личность ставит перед собой социально значимые цели, вносит свой вклад в общее благо, то она как бы запечатлевает себя в создаваемых ею материальных и духовных ценностях, остается жить в этих ценностях, в памяти людей» (с. 677). При этом выше им уже было констатировано, что индивидуальность человека «не вечна и исчезает вместе со смертью данного индивида» (с. 669), а «свое бессмертие он утверждает посредством бессмертия дел и подвигов, своего вклада в материальный и духовный прогресс человечества» (с. 676). Даже если бы «дела и подвиги» действительно были бессмертны, а это совсем не так, то их «бессмертие» никак не означало бы бессмертия самого человека. «Жить в создаваемых материальных и духовных ценностях и в памяти людей» – это не более чем поэтическая метафора, и сам автор об этом проговаривается: «личность... *как бы* запечатлевает... остается жить...» – *как бы*. «Стройте, пишите, исследуйте, радуйтесь, грезьте, – формула, фраза останется, лучшее – с вами уйдет!» (Э. С.-В. Миллей «Погребальная без музыки»).



Иллюзия бессмертия создает у человека ощущение, «что его жизнь была прожита не бесцельно» (с. 676), создает иллюзию смысла, но, чтобы иметь реальный и полноценный смысл жизни, необходимо исходить из признания реального и полноценного личного бессмертия. Разумеется, речь должна идти не о растворении личности в безличном духовном Абсолюте и не о «перерождении» души во все новые тела для бесконечного повторения жизненного цикла, поскольку такие мировоззренческие установки радикально обесмысливают жизнь, логически подводя к тому, что «жизнь есть страдание, которое можно и нужно прекратить» (Будда и его четыре благородные истины). Недопустимо и полное обесценивание этой земной временной жизни перед лицом вечности, ведь проблема смысла жизни заключается именно в том, что эта временная жизнь мне зачем-то очень *нужна* и для меня очень важно понять: *зачем?* Основанием для ответа на этот предельный по значимости вопрос является размыкание временной конечности жизни и ее реальная связь с жизнью совершенной и вечной.

Религиозная мировоззренческая перспектива образует только логическое условие возможности осмыслить жизнь, но не дает автоматического ответа на поставленный вопрос. Как мы только что отметили, не всякое мировоззрение, даже и религиозное, способно раскрыть настоящий смысл жизни. Не только упомянутая пантеистическая восточная философия, но и деистический вариант мировоззрения не дают такой возможности. Для того чтобы жизнь могла иметь смысл, необходимо понимать ее так, что она человеку *дана*, *дана свыше*, и притом *дана с определенной целью*, предполагающей личное усилие человека.

Заметим, кстати, что слово «предназначение» вынуждены использовать также и атеистические авторы, даже несмотря на дискредитирующий это слово контекст, когда биологические потребности осознаются и выступают «в форме целей и интересов, в реализации которых человек видит свое предназначение» (с. 670). Самого себя предназначить на удовлетворение собственных потребностей, то есть уже не инстинктивно, а сознательно заняться простым продолжением собственной и коллективной жизни, – это единственное, что может предложить человеку атеизм. Только нужно забыть, что по его доктрине как собственная, так и коллективная жизнь закончится и все следы ее сотрутся – жизнь все равно закончится ничем, воспроизводить ли ее инстинктивно или с полной сознательной самоотдачей.

Если жизнь дана человеку Богом, причем с определенной целью, дана как дар и задание, то в ней может быть смысл. При этом слово «предназначение» хоть и вполне уместно тут, но все-таки не до конца способно выразить фундаментальные предпосылки этого смысла. Предназначение вполне может быть и у неодушевленных предметов, а человек – это не просто вещь, и даже не просто живой организм, – человек это свободная личность. И вот поэтому ключевым в теме смысла жизни является другое слово: «призвание». Тот, Кто человеку жизнь дал, не просто предназначил его на что-то, Он еще и призывает человека это предназначение исполнить. Единственный возможный смысл слова «призвание» состоит в том, что это *призыв свыше*, обращенный к уму и сердцу человека, к его свободной воле, к его жизни. Этот призыв не покушается на свободу человека: человек способен как откликнуться на него, так и его игнорировать. Слово «призвание» может иметь реальный смысл только в рамках того мировоззрения, которое утверждает наличие у человека богоданной, неотмирной свободы, свободы по отношению к этому миру, свободы самоопределения в нем. Над этой свободой не властен сам Творец, с которым человек способен вступать в свободные отношения, который зовет человека, но не принуждает его, так что «Божественная воля будет всегда покоряться блужданиям, уклонениям, даже бунтам воли человеческой, чтобы привести ее к свободному согласию» [6].



В рамках атеистического мировоззрения слово «призвание» не может значить ничего, но, берясь говорить о смысле жизни, даже атеистические авторы не могут без него обойтись. В учебнике, взятом нами для примера, на девяти страницах, отведенных под смысл жизни, о призвании так или иначе говорится пять раз. А заканчивается изложение таким поэтическим пассажем: «Призвание, назначение каждого человека в том, чтобы всесторонне развивать свои физические и духовные силы, все свои способности, в том числе способности мышления и любви. Содействуя созданию достойных человека условий жизни, в борьбе с многоликими формами зла формируется человек большой души и светлой мечты, преисполненный веры в значимость ценностей, ради которых стоит жить» (с. 677). Весь высокий смысл, содержащийся в этих красивых словах, совершенно улетучивается, как только мы переводим их на язык точной терминологии атеистического мировоззрения. Если развитие всех сил и способностей человека, и мышления в том числе, означает лишь приспособление организма к окружающей среде, если любовь – это не более чем инстинкт коммуникации и размножения, если «большая душа» – это просто особенности протекания биохимических процессов в головном мозге, а «светлая мечта» – это те же биохимические импульсы, при этом совершенно неадекватные реальности, и если ценностями называется «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений» [7], то *почему же ради всего этого «стоит жить» и кто же призвал человека к этому?*

Итак, для того чтобы можно было предполагать в жизни смысл и продвигаться к его пониманию, необходимо исходить из признания бессмертия души и утверждения полноценной и вечной жизни человеческой личности за гранью смерти с Богом и в Боге. Необходимо исходить из того, что жизнь человеку дана свыше и с определенной целью. Необходимо признавать реальность и ключевую значимость жизненного призвания, видя в нем призыв свыше, обращенный к свободной личности человека, и считая залогом осмысленности жизни, во-первых, *осознание* человеком своего призвания, во-вторых, *принятие* им этого призвания как руководящего начала жизни и, в-третьих, *верность* этому призванию. Все это необходимо, чтобы жизнь имела смысл, а в чем же этот смысл состоит?

Чтобы сказать об этом, нужно раскрыть, хотя бы в общих чертах, – к чему же призван человек. Индивидуальные призвания, конечно, бывают разные, однако вполне оправдан вопрос и в общей форме: к чему вообще призван человек как таковой в этом мире, в этой жизни? Слово, являющееся ответом, конечно, общеизвестно и употребляется достаточно часто. Вот только большое недоразумение связано с этим словом: произнося его, люди, как правило, имеют в виду вовсе не то, что оно действительно значит, а нечто совсем другое. Необходимо вспомнить о настоящем смысле этого слова, восстановить этот смысл для того, чтобы он смог стать настоящим смыслом человеческой жизни.

Человек призван к *самореализации*. Человек призван не *что-то* в жизни сделать, и даже не усовершенствовать себя, а *себя реализовать*. Это означает, что, пока тебя еще нет, ты себя должен сделать. Замысел о тебе, видимо, есть, но реализовывать этот замысел должен ты сам, и никто другой, и даже сам Бог, тебя замышливший, без тебя осуществить этот замысел не может. И прирожденные задатки, и внешние обстоятельства жизни, и само призвание свыше есть только материал и возможность – и шанс – что-то сделать из себя, определить себя в бытии. Человек призван стать не кем-то, а самим собой, а вот кем он реально станет, зависит только



от него. Быть человеком – это риск: риск *не стать* самим собой настоящим. Но быть человеком – это и шанс: шанс свободно выбрать себя настоящего и продвигаться к своей настоящей жизни. Эта настоящая жизнь обретается еще и в рамках земного бытия, а входит в нее нераздельно человек уже за этими рамками.

В учебнике, уже многократно нами цитированном, тоже говорится о «самоосуществлении, реализации себя в мире» (с. 660), но там имеется в виду, конечно, внешняя деятельность человека, а все «внутреннее» является для автора только следствием и обеспечением этой внешней деятельности: «"овнутряемое" внешнее становится важным опосредствующим моментом творческой деятельности человека» (с. 661). Действительно, для того чтобы реализовать себя, много что нужно в жизни делать, но все эти внешние дела имеют смысл и значимость не сами по себе – все они распадутся в прах в очень короткой перспективе. Единственно важно во всем этом то, что, занимаясь внешней деятельностью, человек делает себя, создает свою уникальную сущность и возделывает свою бессмертную душу. Это «внутреннее делание» – единственное настоящее дело человека, которое не уходит, как вода в песок, а укореняет его жизнь в вечности.

Жизненное призвание человека, конечно, сопряжено определенным образом с его профессиональной деятельностью, и именно с профессиональным самоопределением, с тем, чтобы «найти свое место в жизни», отождествляется для многих тема самореализации. Однако, по прямому смыслу латинского слова *professio*, профессия – это то, что человек сам о себе заявляет, это его официально объявленный статус в системе социальных отношений. Человеческое призвание и человеческая самореализация имеют более глубокие бытийные основания и значимость. Самое главное, к чему призван человек на путях самореализации, – стать в полной мере человеком, реализовать в себе полноту человечности.

Если у жизни может быть вообще какой-то смысл, то он именно такой. Этот смысл жизни можно раскрывать разными словами, но он один и другим быть не может. В конечном счете именно об этом говорит человеку любая философия: о его призвании и самореализации, о том, что значит быть *по-настоящему* человеком и каким путем возможно продвигаться к этой полноте человеческого бытия. Самая главная разница между философиями заключается именно в том, насколько в рамках той или иной философской системы возможно обоснование и раскрытие проблемы смысла жизни, насколько те необходимые человеку слова, которые образуют логическую структуру решения вопроса о смысле жизни человека, имеют реальный вес в рамках того или иного мировоззрения. Разумеется, далеко не все философы разделяют изложенное выше религиозное понимание жизни. Однако здесь вступает в силу намеченное у И. Канта различие между *теоретическим* разумом и разумом *практическим*. Мы позволим себе, не придерживаясь буквально историко-философской конкретики взглядов этого мыслителя, воспроизвести их вольным пересказом со своими акцентами (впрочем, дух кантовской моральной философии, как нам представляется, в этом пересказе сохранен).

В пределах теоретического разума, вооруженного всеми трансцендентальными предпосылками познания, совершенно невозможно построить ни рациональную психологию, ни рациональную космологию, ни рациональную теологию: душа, мир в целом и Бог не могут быть предметами теоретического разума. Лучше всего для мыслителя даже и не пытаться проникнуть в эти области и оставаться «в пределах только разума». Если же метафизические притязания все-таки возникают, то разум на теоретическом уровне способен с равным успехом как доказывать, так и опровергать, например, сво-



ART 14230

УДК 128

боду воли, бессмертие души и бытие Бога. Однако в том случае, когда человек, даже отрицающий все это, в своей практической жизни выносит нравственные оценки, имеет сознание нравственного долга и поступает, соотносясь с нравственными нормами, – он при этом мыслит и действует так, *как если бы верил* в реальность свободы, в реальное бессмертие души и в реальное бытие Бога. Тот факт, что практический, то есть моральный, разум имеет своими *постулатами* признание свободы воли, бессмертия души и бытия Бога, не может заставить человека отказаться от теоретического отрицания этих вещей. Просто такое отрицание ведет к тому, что в рамках его философии нравственные понятия и нормы теряют онтологическое обоснование.

Нечто подобное происходит и с проблемой смысла жизни. Все, что различные мыслители на эту тему говорят и пишут по-настоящему глубокого, логически предполагает в качестве своих мировоззренческих предпосылок вполне определенное религиозное понимание человеческой жизни, изложенное выше. При мировоззренческом несогласии с таким пониманием единственной опорой для рассуждений о смысле жизни остается эмоциональная апелляция к нравственному чувству без всякой возможности систематически обосновать применяемые понятия и связать эти рассуждения с основополагающими постулатами собственного мировоззрения. В результате эти рассуждения, оторванные от логически необходимого мировоззренческого основания, сохраняя определенную *суггестивность*, во-первых, лишаются возможности дойти до настоящего ответа, а во-вторых, превращаются в чистую условность.

Мы уже упоминали, что сфера мировоззренческих идей и принципов есть область свободы, доказать принудительным образом в этой сфере ничего нельзя. Так, например, можно верить, что у жизни есть смысл, а можно верить, что никакого смысла жизнь не имеет. Теперь добавим, что наряду с той и другой верой человек может *не верить ни в то, ни в другое*, и этот случай достаточно распространен. Дело ведь в том, что вера – это не просто умственное признание истинности некоего предположения, это не просто интуитивное ощущение правильности некоего поступка, – вера – это акт воли, ставящий определенное знание и определенные нормы в центр собственной жизни. Много есть того, что знает или чувствует человек, бывают и такие знания и чувства, которые сильно влияют на его жизнь помимо его воли, но вера – это свободное самоопределение к тому, чтобы некая информация стала для меня главным ориентиром и руководством к действию.

Веру часто противопоставляют знанию, имея в виду, что она есть «убеждение в реальном существовании предметов религии или фантазии, а также в истинности того, что не доказано с несомненностью» (словари Т. Ф. Ефремовой и Д. Н. Ушакова), а также «позиция разума, принимающего некоторые положения, которые не могут быть доказаны» (Логический словарь) [8]. Под знанием в этом случае понимают проверенные практикой и доказанные (желательно с несомненностью) понятия о действительности. Однако слабая обоснованность вовсе не является сущностным признаком веры, даже недостаточно обоснованная гипотеза традиционно признается все-таки формой научного знания, а не веры. Дело просто в том, что быть предметом веры, то есть являться для человека центром его жизненных интересов и жизненного самоопределения, становиться убеждениями могут *не только* хорошо обоснованные знания, но и принципиально недоказуемые положения. Существенна для веры не степень рациональной и материальной обоснованности, а именно руководящая роль в жизни человека. В этом смысле и было сказано выше, что многие люди не имеют *никакой* веры по поводу наличия у жизни смысла или его отсутствия: признание ими той или иной позиции не оказывает никакого значимого воздействия на их реальную жизнь.



На наш взгляд, очень значимым фактором в придании жизни подлинно человеческого качества является именно *вера* в то, что у жизни есть смысл, то есть такая убежденность в этом, которая оказывает преобразующее воздействие на жизнь. А кроме того, эта вера, на наш взгляд, должна иметь прочное теоретическое обоснование, доказательную силу, опираться не только на интуитивное ощущение смысла, не только на волевое самопонуждение к тому, что «жить все-таки стоит», но и на ясное разумное понимание того, *почему* и *зачем* стоит жить. Вера в наличие у жизни смысла должна быть логическим образом вписана в целостную систему мировоззрения человека так, чтобы он мог подобно апостолу Павлу сказать: «Я знаю, во что уверовал!» (сам апостол написал не «во что», а «в Кого» (2 Тим. 1:12)).

Ссылки на источники

1. В поисках смысла / сост. А. Е. Мачехин; изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 912 с.
2. Философия: учеб. для вузов / под общ. ред. В. В. Миронова. – М.: Норма, 2005. – 928 с. – Далее в тексте ссылки на это издание даются в круглых скобках с указанием страниц.
3. Камю А. Счастливая смерть: роман; Посторонний: повесть; Чума: роман; Падение: повесть; Калигула: пьеса; Миф о Сизифе: эссе; Нобелевская речь. – М.: Фабр, 1993. – С. 471.
4. Там же. – С. 472.
5. Кант И. Сочинения: в 6 т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса. Т. 4. Ч. 1. – М.: Мысль, 1965. – С. 270.
6. Лосский В. Н. Догматическое богословие // Лосский В. Н. Боговидение / пер. с фр. В. А. Рещиковой. – М.: АСТ, 2003. – С. 502.
7. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: Сов. энцикл., 1989. – С. 1487.
8. Вера // [Tolslovar.ru](http://tolslovar.ru): общий толковый словарь русского языка. – URL: <http://tolslovar.ru/v1824.html>.

Andrey Anisin,

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, head of the chair of philosophy, foreign languages and humanitarian training of law enforcement, Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, Tyumen

anisin@bk.ru

Meaning of human life: logical and ideological conditions of its possibility

Abstract. The author considers logical and ideological preconditions of formation and decision of question about meaning of human's life. He designates foundations of religion ideology that let positive disclose theme about meaning of life; analyzes character of presence of this theme within the confines of ideologies, that not give necessary theoretic foundations of its disclosing and specifies, that ability to pose and solve the problem of meaning of life is most important criterion of evaluation of philosophy's systems.

Key words: meaning of life, ideology, soul's immortality, life's mission, self-realization, faith.

References

1. Machehin, A. E. (ed.) (2004) *V poiskah smysla*, izd. 2-e, pererab. i dop, Olma-Press, Moscow, 912 p. (in Russian).
2. Mironov, V. V. (ed.) (2005) *Filosofija: ucheb. dlja vuzov*, Norma, Moscow, 928 p. Dalee v tekste ssylki na jeto izdanie dajutsja v kruglyh skobkah s ukazaniem stranic (in Russian).
3. Kamju, A. (1993) *Schastlivaja smert': roman; Postoronnij: povest'; Chuma: roman; Padenie: povest'; Kaligula: p'esa; Mif o Sizife: jesse; Nobelevskaja rech'*, Fabr, Moscow, p. 471 (in Russian).
4. Ibid., p. 472.
5. Kant, I., Asmus V. F. (ed.) (1965) *Sochineni: 6 vol.*, vol. 4, ch. 1, Mysl', Moscow, p. 270 (in Russian).
6. Losskij, V. N. (2003) "Dogmaticheskoe bogoslovi", in *Losskij, V. N. Bogovidenie*, per. s fr. V. A. Reshikovoij, AST, Moscow, p. 502 (in Russian).
7. Prohorov, A. M. (ed.) *Sovetskij jenciklopedicheskij slovar'*, Sov. jencikl., Moscow, 1989, p. 1487 (in Russian).
8. "Vera", in *Tolslovar.ru: obshhij tolkovyj slovar' russkogo jazyka*. Available at: <http://tolslovar.ru/v1824.html> (data obrashhenija 12.07.2014) (in Russian) (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Готовность будущих специалистов экологической специальности к экологическому самообразованию: организация и проведение педагогического эксперимента

Аннотация. Показана актуальность готовности к экологическому самообразованию для студентов специальности естественных наук. Представлена совокупность методов активного обучения для формирования у студентов готовности к экологическому самообразованию, а также эффективность их применения. Раскрыты особенности проведения педагогического эксперимента по формированию готовности к экологическому самообразованию у студентов естественных специальностей.

Ключевые слова: экологическое самообразование, компоненты готовности к экологическому самообразованию, активные технологии обучения, педагогический эксперимент.

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

Развитие современной научной мысли направлено к междисциплинарным исследованиям, которые включают интеграцию знаний различных отраслей науки. Это вполне оправданно с точки зрения экологической системы. Ведь в природе не встречаются отдельно естественные науки (экология, химия, физика, биология) или социальные (педагогика, политология, социология), они взаимоинтегрированы и обычно функционируют как единое целое. Человек склонен вычленять каждый элемент отдельно и, только исследуя его, способен понять окружающий мир. Как следствие такого подхода часто теряется синергия всей системы, становится затруднённым понимание взаимодействий. Поэтому возникает необходимость комплексного изучения дисциплин, а в ряде случаев – взаимной интеграции.

Мы сосредоточим внимание на экологическом самообразовании, соединяя результаты научных исследований для педагогики и экологии. Точкой соприкосновения этих дисциплин можно назвать информацию. В современном обществе информация является одним из наиболее эффективных заменителей ресурсов. Именно благодаря новым конструктивным решениям становится возможным снижение потребления ресурсов в производственной сфере или вообще отказ от них. Как известно, именно снижение потребления, а также уменьшение антропогенного воздействия на окружающую среду выступает одной из главных задач экологии. Развитие такого типа поведения способствует формированию экологического сознания общества, повышению его экологической культуры, развитию самоорганизованности.

Большое значение имеют государственное регулирование и поддержка научных исследований в области экологического образования, а также повышение информированности обучающихся и уже готовых специалистов о возможностях экологического самообразования. Сегодня на Украине приняты соответствующие стратегические документы, регулирующие процесс формирования экологической культуры общества через реформирование образовательной системы. Концептуальные положения подготовки специалистов в вузах Украины базируются на основе Закона Украины «О высшем образовании», Национальной стратегии развития образования



в Украине на 2012–2021 годы, правительственного документа «Стратегия и современные тенденции развития университетского образования Украины в контексте европейского пространства высшего образования на период до 2020 года», документа «Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» и др. В соответствии с «Программой экономических реформ Украины на 2010–2014 гг.» [1], а также с Законом Украины «Про стратегию государственной экологической политики Украины на период до 2020 года» [2] в современной системе высшего образования Украины приоритетным заданием выбрано комплексная модернизация научно-образовательной сферы. Повсеместно применяются инновационные педагогические технологии, происходит активизация учебного процесса в целом, имеющая целью обеспечивать современного специалиста культурой профессиональной деятельности, умениями приобретать новые знания и применять их в своей практике, готовностью к самообразованию, саморазвитию, самовоспитанию и в конечном счёте к самосовершенствованию.

Цель нашей статьи – описание педагогического эксперимента, осуществлённого нами для изучения вопроса о формировании готовности будущих специалистов экологической специальности к экологическому самообразованию в процессе их профессиональной подготовки.

Анализируя европейский опыт реализации концепции экологического самообразования, можно выделить в нём характерные черты: активность и самостоятельность студентов в профессиональной подготовке; научность учебных материалов; связь теории с практикой; межкультурная коммуникация для решения проблем в едином экологическом пространстве; применение интернет-технологий; кооперированное обучение.

Важнейшие принципы экологического самообразования в определенной степени применяются и в украинских высших учебных заведениях, однако еще требуют более детального исследования и комплексного внедрения. В целом применение основных принципов экологического образования способствует разработке организационных форм, методов и средств формирования готовности к экологическому самообразованию будущих специалистов экологической специальности в процессе их профессиональной подготовки в вузах Украины. Часто самообразованию предоставляется роль мотивационного фактора самосовершенствования и профессионального роста личности специалиста после получения профессионального образования. Следует отметить, что экологическое самообразование – это междисциплинарный термин, означающий самопознавательный процесс получения специалистами новых знаний, умений и навыков в экологической отрасли как на аудиторных занятиях, так и во внеурочное время. Специалисты экологических специальностей нуждаются в развитии своей профессиональной компетентности, что наиболее эффективно может осуществляться путем формирования у них готовности к экологическому самообразованию во время приобретения профессионального образования в вузе.

Именно система высшего образования оказывает наиболее сильное влияние на развитие личности будущего специалиста и, как результат, на формирование экологически ответственного общества. Поэтому предметом нашего исследования послужило экологическое самообразование именно будущих специалистов экологической специальности. Многие учёные [3; 4; 5; 6] в своих работах подчёркивают необходимость овладения будущими специалистами культурой самообразования, которая в будущем позволит самостоятельно, без помощи преподавателя развивать и совершенствовать свой профессионализм.



Принципы экологического образования [7; 8; 9] тесно связаны с современными тенденциями в реформировании высшего образования. Часто практикуется переход всей университетской системы на принципы устойчивого развития [10–12]: формирование зеленого кампуса, строительство экологически эффективных зданий, переход на энергосберегающие технологии, использование органической еды, ресайклинг бумажных ресурсов, электронное документооборот. Такой подход мы наблюдаем во многих современных университетах [13], где наглядно показывается практическое применение изложенных теорий и концепций.

В итоговых материалах, разработанных на Межгосударственной конференции в Тбилиси в 1997 г., экологическое образование рассматривается прежде всего как процесс воспитания населения Земли в осознании и заботе об окружающей среде и взаимозависимых вопросах, а также таким, которое владеет знаниями навыками, отношением, мотивацией и ответственностью самостоятельно и вместе работать над решением текущих проблем и предупреждать появление новых [14].

Экологическое образование – комплексная наука, характеризующаяся рядом особенностей, включающих и субъектную составляющую, которая изучает и решает проблемы окружающей среды; общественную составляющую, базирующуюся на знании социальных, экономических и экологических систем человечества; эмоциональную сферу (отношения, ценности и саморазвитие есть необходимые условия для развития самодостаточного общества), которая даёт возможность сформировать следующие навыки: общение (активное слушание, публичное выступление, убедительный стиль изложения, графическое оформление), изучение (планирование исследований, работа в библиотеке, проведение интервью, анализ данных), работа в группах (управление, принятие решений, сотрудничество), способствующие решению экологических проблем будущими специалистами.

Таким образом, экологическое образование имеет выраженную субъектную направленность, так как студент переходит от роли объекта обучения к активному участнику процесса обучения – становится субъектом учебного процесса. Такое образование предусматривает не просто перетекание знаний от преподавателя к студенту, а самостоятельное усвоение знаний последним как субъектом учебной деятельности.

Самообразование как необходимый компонент профессионализма будущих специалистов рассматривалось в научных трудах А. Алексюка, Л. Долговой, В. Козакова, Дж. Равена, В. Свистун, Г. Селевко, Н. Солдатенко, А. Фортунатова, Т. Шамовой, В. Ягупова. Среди молодых украинских ученых, которые исследовали проблему формирования готовности будущих специалистов к определённому виду деятельности, наиболее известны О. Бойко (2005), О. Керницкий (2004), О. Малыхин (2000), М. Рогозина (2005), Н. Терещенко (2000). И всё же вопрос формирования готовности будущих специалистов к экологическому самообразованию остаётся открытым. Чтобы проследить, каким образом процесс учебы в университете может способствовать развитию таких качеств личности, как саморазвитие, самоорганизация, самостоятельность, любознательность, способность решать экологические задачи, мы специально разработали и провели педагогический эксперимент.

Базируясь на современных исследованиях проблемы готовности к самообразовательной деятельности [15; 16; 17], а также публикациях по экологической педагогике [18; 19–24; 25], нам удалось проследить многогранность качества готовности специалиста к экологическому самообразованию. Оно состоит в первую очередь в интегрированности психологических и профессиональных характеристик личности как субъекта профессиональной деятельности. Таким образом, готовность к экологическому



самообразованию проявляется в активно-деятельном состоянии будущих специалистов экологической специальности, в их способности к успешной познавательной деятельности и формируется с помощью самооценки, саморазвития, самоопределения, самообучения и самовоспитания в экологической сфере.

Рассматривая готовность к экологическому самообразованию будущих специалистов-экологов в целом, мы выделили такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, оценивающе-корректирующий и субъектный. Формирование каждого компонента отражается в овладении ими определёнными знаниями, умениями, навыками, способностями и профессионально важными качествами. Так, мотивационный компонент обеспечивает высокую степень заинтересованности, осознание необходимости и важности своей деятельности, постоянное стремление к приобретению новых знаний и усовершенствованию своих профессиональных и специальных способностей. Содержание когнитивного компонента включает базовые теоретические и практические знания, глубокую осведомлённость в экологической проблематике, отслеживание специализированных данных и инновационных технологий, а также знание того, как можно пополнять и совершенствовать свои экологические знания и способности. Операционно-деятельностный компонент включает специальные учебно-познавательные навыки, умения и способности, лежащие в основе самообразовательной деятельности. Содержание оценивающе-корректирующего компонента позволяет объективно оценить поставленные задачи перед своим самообразованием, чтобы найти их успешное решение, а также осуществлять рефлекссию и саморефлексию своих учебно-познавательных действий. Безусловно, важной является способность принимать решение о внесении определённых коррективов в свою самообразовательную деятельность. Субъектный компонент – один из самых важных, так как студент переходит из роли объекта учебного процесса в роль его субъекта, беря на себя больше ответственности за обретенные знания, самосовершенствуясь и саморазвиваясь в процессе самообразовательной деятельности. Этот компонент указывает на определяющую роль личности в самообразовательной деятельности, ведь изменение стиля жизни, поведения и профессиональной деятельности оказывает наибольшее влияние на уровень антропогенного воздействия на окружающую среду. И действительно, учёные Латвийского университета [26] исследовали изменение модели поведения и формирование экологической сознательности человека (табл. 1) в зависимости от субъектного поведения.

Таблица 1

Классификация процесса осознанного поведения

Модель поведения	Индивидуальный процесс (убеждённость, личные потребности, индивидуализм)	Социальный процесс (нерешительность, социальные потребности, эгалитарные ценности)
Когнитивный (высокий уровень мотивации, низкий контроль поведения)	Рассудительность; реакция на возможный выбор поведения, «за» и «против»; альтернативы оценивания	Социальное сравнение; пребывание под чужим влиянием
Бихевиоризм (низкий уровень мотивации, высокий контроль поведения)	Повторяемость; регулярное позитивное повторение одиночного опыта; привычка	Имитация; люди автоматически копируют поведение других, следуя их нормам или примеру



Для диагностирования сформированности каждого компонента готовности будущих специалистов естественных специальностей к экологическому самообразованию нами определены следующие критерии:

– ценностно-мотивационный критерий, который отражает основные цели, потребности, мотивы, ценности и мотивацию, побуждающие к повышению мотивации будущих специалистов естественных специальностей к достижению профессионализма, острой потребности в овладении современными знаниями, видение перспектив профессиональной реализации культуры экологической самообразования и стремление постоянно развиваться как специалист естественной специальности в экологической сфере. Диагностические признаки: определена четкая сфера заинтересованности, сформированы профессиональные цели;

– понятийно-содержательный – определяет непосредственно профессиональные знания, цели, задачи, содержание, методики, технологии и результат решения экологических вопросов, общий уровень развитости психических познавательных процессов специалистов естественных специальностей. Также критерием сформированности будут обязательный для усвоения и предусмотренный учебным планом теоретический и практический материал, широкая осведомленность в экологической проблематике и с экологическими инновациями. Диагностические признаки: гибкость мышления, системность, устойчивость знаний, умение правильно решать поставленные задачи, умение быстро ориентироваться в специализированном материале;

– эмоционально-деятельностный – указывает на ощущение характера деятельности, наличие удовольствия от выполнения своих служебных обязанностей, отражает непосредственность эмоциональных реакций, эмпатическое отношение. Процесс мышления тесно связан с эмоциями и переживаниями, которые сопровождают специалистов естественных специальностей при решении сложных (нетипичных) ситуаций. Именно от сформированности показателей этого критерия зависят такие качества: практические умения, профессиональные навыки, способность к экологическому самообразованию. Диагностические признаки: умение применять на практике полученные знания, экологически дружественное поведение, аргументированность собственной позиции во время дискуссий;

– рефлексивный – определяет умение самостоятельно оценивать свой профессиональный уровень, способность видеть ошибки и работать над их исправлением, быстро заполнять свои профессиональные пробелы в естественной сфере и делать их своими преимуществами. Диагностические признаки: объективная оценка своих профессиональных качеств, осознание идеальных качеств специалиста экологической области, качественная работа над ошибками;

– субъектный – определяет субъектную активность специалистов естественных специальностей, проявляется в ответственности, понимании себя как активного деятеля профессиональной деятельности, адекватном понимании собственного места и роли в процессе экологического самообразования, а также сформированности Я-концепции, стремлении к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, развитию культуры самообразования. Диагностические признаки: активное отношение к действию, участие в дискуссиях, высокий уровень культуры самообразования.

Таким образом, каждый из изложенных нами критериев формирования готовности к экологическому самообразованию является крайне необходимым в профессиональной деятельности будущих специалистов естественных специальностей. Следует отметить, что они тесно связаны между собой и являются интегральными показателями естественной профессиональной деятельности.



Соответственно, педагогу приходится подбирать нужный метод или педагогическую технологию для достижения поставленной цели. Специально разрабатываются целые системы обучения. Среди важных методов, способствующих формированию готовности к экологическому самообразованию, следует назвать суггестопедию, систему обучения, способствующую развитию в учащихся внутреннего чувства свободы и самодисциплины [27]. Основной акцент в суггестопедии делается на освобождение потенциальных возможностей индивида. Происходит обращение ко всему комплексу возможностей человека: усиливаются эмоциональные реакции и мотивация, интерес и установки вследствие релаксации становятся более активными. Система суггестопедического обучения, разработанная Г. К. Лозановым [28], базируется на трёх принципах: удовлетворении, релаксации и сконцентрированной психорелаксации; единстве сознательного и несознательного; обеспечении обязательной обратной связи между педагогом и учащимся с целью контроля полноты усвоения учебной информации. Таким образом, прослеживается превалирующее использование индивидуальных способностей учащегося, тренировка его психологических качеств (первые два принципа). Лишь на третьей стадии реализуются помощь и контроль со стороны педагога. Суггестопедическое обучение является прекрасным примером работы самообразовательных процессов во время аудиторных занятий. Вначале, под руководством преподавателя, учащийся старается самостоятельно воспринять и усвоить материал и лишь после этого получает обратную связь от преподавателя для рефлексии и укрепления знаний.

Логическим продолжением наших теоретических поисков и проверкой их достоверности является педагогический эксперимент, представленный в этой работе. Педагогический эксперимент по формированию готовности будущих специалистов к экологическому самообразованию был проведен в период 2009–2011 учебных годов. В этом эксперименте принимали участие студенты экологических специальностей пяти разных университетов Украины (Житомирский государственный технологический университет (ЖДТУ), Житомирский национальный агроэкологический университет (ЖНАУ), Киевский национальный университет строительства и архитектуры (КНУСА), Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (НТУУ «КПИ») и Национальный университет «Киево-Могилянская академия» (НаУКМА), см. табл. 2).

Таблица 2

Студенты пяти университетов, участвовавшие в педагогическом эксперименте по формированию готовности к экологическому самообразованию

Вуз	Количество студентов			
	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	III курс	IV курс	III курс	IV курс
ЖДТУ	33	23	18	37
ЖНАЕУ	54	46	52	45
КНУБА	10	12	11	12
НТУУ «КПИ»	10	8	11	8
НаУКМА	17	10	18	10
Общее количество студентов, принявших участие в педагогическом эксперименте	124	99	110	112
Всего по контрольной и экспериментальной группам	223		222	
Всего студентов	445			



Целевой группой нашего исследования стали студенты специальности 6.040106 «Экология, охрана окружающей среды и сбалансированное природопользование». Для проведения основной части исследования (констатирующего и формирующего экспериментов) мы задействовали студентов III–IV курсов, но в пилотных исследованиях принимали участие также студенты начальных курсов и магистры. Мы считаем, что именно студенты III–IV курсов наиболее репрезентативны для проведения исследования показателей формирования готовности к экологическому самообразованию, так как они уже имеют базовые профессиональные знания и более осознанно подходят к формированию своих профессиональных навыков, чем студенты начальных курсов. У магистров зачастую уже происходит выбор более узкой специализации обучения, и их выбор более осознан.

Исходя из результатов пилотных исследований, мы определили, что у студентов экологической специальности существует потребность в формировании мотивационной, психологической и когнитивной составляющих готовности к экологическому самообразованию. Изучая опыт современных педагогических технологий, которые используются в ведущих зарубежных и украинских университетах [29–31; 32; 33], а также учитывая особенности нашей аудитории студентов, мы разработали дидактическую модель [34], способствующую формированию у студентов-экологов готовности к экологическому самообразованию. Основу этой модели составило теоретическое изучение категории «экологическое самообразование» и выделение в ней структурных компонентов, о которых упоминалось выше.

Проводя педагогический эксперимент, мы работали со студентами экологических специальностей пяти университетов Украины (табл. 2). Показательным оказался факт активного участия всех без исключения студентов группы при выполнении ими заданий интерактивного характера. В каждом учебном заведении, где мы проводили занятия со студентами, преподаватели, присутствующие в аудитории, отмечали полную вовлеченность студенческого коллектива при выполнении и презентации заданий, активное обсуждение и высказывание новых идей решения даже среди обычно пассивных студентов, с не очень высоким уровнем знаний. Становится очевидным, что методы активного обучения способствуют мотивации учащихся, повышают их вовлеченность в процесс обучения, усиливают интерес к предмету.

Нам удалось проследить результаты применяемой педагогической технологии благодаря анализу результатов успеваемости будущих специалистов, опросу преподавателей, начальному и конечному тестированию групп студентов, принимавших участие в эксперименте.

Большое количество современных педагогических методов [35–37; 38; 39], адаптированных нами к экологической тематике, было использовано на аудиторных занятиях. Среди них – кейс-стади (Case study), работа в маленьких группах и обучение в команде (Student Team Learning – STL), обучающее сотрудничество (Cooperative Learning), SWOT-анализ, анализ заинтересованных сторон (Stakeholder Analysis), «Круглый Робин» (Round Robin), метод «Шести шляп мышления» Эдварда де Боно и другие интерактивные техники.

Повышению активности студентов также способствовало внедрение инновационных форм обучения во время преподавания экологических дисциплин. В первую очередь это использование работы в малых группах, работа в формате «проблема – решение», постановка общего вопроса перед аудиторией с электронной системой ответов всех студентов, дискуссия в виде научной конференции, ассистирование преподавателю во время лекций. Таким образом, все студенты в группе заняты



увлекательным и результативным делом, которое помогает приобрести нужные профессиональные знания и увидеть возможности их практического применения.

Результирующее тестирование тех же групп студентов показало повышение уровня их готовности к экологическому самообразованию по сравнению с контрольными группами. Студенты, с которыми мы проводили занятия, стали более осознанно понимать причины экологического кризиса на Украине и мире, проявляли интерес к самостоятельному поиску дополнительной информации при подготовке заданий, научились самостоятельно решать сложные экологические ситуации и выражали предпосылки к самостоятельному профессиональному росту, научились анализировать и моделировать различные экологические ситуации, приобрели умения решать различные отраслевые проблемные задачи, научились эффективно пользоваться экологическим законодательством и другими нормативно-правовыми документами, стали готовы планировать и осуществлять различные экологические мероприятия, научились использовать современные информационные технологии с целью решения экологических проблем, приобрели сформированную профессиональную и гражданскую позицию относительно охраны окружающей среды.

Таким образом, исходя из решения конференции ООН (1992 г., Рио-де-Жанейро), ряда нормативно-правовых документов Украины, основой решения глобальных экологических вопросов является образовательная и просветительская деятельность. Современные экологические, экономические и социальные условия обуславливают потребность в формировании общества устойчивого развития. Этому способствует реформирование системы высшего образования и внедрение современных педагогических технологий в учебный процесс. Ожидаемые результаты в основном соответствовали реальным, полученным в ходе эксперимента. В статье показано, что особое значение имеет активизация учебно-познавательной деятельности студентов для формирования у них готовности к экологическому самообразованию и непосредственному развитию экологической культуры.

Ссылки на источники

1. Закон України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011. – N 26. – С. 218. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2818-17> – название с экрана.
2. Реформа системи освіти. Програма економічних реформ України на 2010–2014 роки. – URL: http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf – название с экрана.
3. Дікіманор Д., Мейра М. Визначення екологічної освіти. – URL: <http://collections.infocollections.org/ukedu/uk/d/Js5131u/> – название с экрана.
4. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: [учеб. пособие] / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн и др. – Киев: ИСДО, 1993. – 336 с.
5. Педагогічна майстерність: хрестоматія: [навч. посіб.] / [упоряд. І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – Київ: Вища шк., 2006. – 606 с.
6. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / пер. з англ. О. Дем'янчука. – Київ: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
7. Червонецкий В. В. Экологическое образование в школах развитых стран мира. – М.: [б. м.], 1992. – 93 с.
8. Clavins M., Filho W., Zaloksnis Ja. Environment and Sustainable Development. – Riga: Academic Press of University of Latvia, 2010. – 300 p.
9. Elliott J. Environmental education in Europe: innovation, marginalization or assimilation. – Paris: OESD, 1991. – P. 19–36.
10. Clavins M., Filho W., Zaloksnis Ja. Op. cit.
11. Elliott J. Op. cit.
12. Corcoran P. B., Wals A.E.J. Higher Education and the Challenge of Sustainability: problematic, promise, and practice. – The Netherlands: Kluwer academic publishers, 2004. – 355 p.
13. Elliott J. Op. cit.



14. Intergovernmental Conference on Environmental Education: Tbilisi (USSR): 14–26 Oktober 1977: final report / Unesco. – P. 7.
15. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения
16. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Х., 2006. – 475 с.
17. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2005. – 22 с.
18. Дікіманор Д., Мейра М. Op. cit.
19. Педагогічна майстерність: хрестоматія ...
20. Фрейре П. Op. cit.
21. Червонецкий В. В. Указ. соч.
22. Clavins M., Filho W., Zaloksnis Ja. Op. cit.
23. Elliott J. Op. cit.
24. Corcoran P. B., Wals A.E.J. Op. cit.
25. Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H. Collaborative Learning Techniques: a handbook for college faculty. – Published by Jossey-Bass, 2005. – 303 p.
26. Clavins M., Filho W., Zaloksnis Ja. Op. cit. – P. 278.
27. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посібник. – Київ: Либідь, 2005. – 400 с.
28. Там же.
29. Clavins M., Filho W., Zaloksnis Ja. Op. cit.
30. Elliott J. Op. cit.
31. 31 Corcoran P. B., Wals A.E.J. Op. cit.
32. Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H. Op. cit.
33. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Б-ка журнала «Директор школы», 1996. – 96 с.
34. Власюк О. Я. Екологічна самоосвіта як фактор професійного розвитку // Основи психології та педагогіки: [методичний посібник] / [А. Я. Боднар, М. О. Голубева, Н. М. Давидюк та ін.]. – Київ: Видавництво ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС», 2011. – С. 151–163.
35. Clavins M., Filho W., Zaloksnis Ja. Op. cit.
36. Elliott J. Op. cit.
37. Corcoran P. B., Wals A.E.J. Op. cit.
38. Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H. Op. cit.
39. Якиманская И. С. Указ. соч.

Olga Vlasjuk,

Master of Ecology, Senior lecturer, National University of Kiev-Mohyla Academy, Kiev, Ukraine

Olhavlasuk@gmail.com.

Readiness of natural sciences students to ecological self-education: pedagogical experiment

Abstract. The author shows the urgency of the readiness of natural sciences students to ecological self-education. The author shows the set of innovation pedagogical technologies and its practical effectiveness and describes main features of the pedagogical experiment on the formation of environmental readiness for self-education.

Key words: ecological self-education, components of ecological self-education, active learning technologies, pedagogical experiment.

References

1. "Zakon Ukraïni 'Pro osnovni zasady (strategiju) derzhavnoï ekologichnoï politiki Ukraïni na period do 2020 roku'", *Vidomosti Verhovnoï Radi Ukraïni (VVR)*, 2011, № 26, pp. 218. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2818-17> – nazvanie s jekrana (in Ukrainian).
2. Reforma sistemi osviti. Programa ekonomichnih reform Ukraïni na 2010–2014 roki. Available at: http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf – nazvanie s jekrana (in Ukrainian).
3. Dikimanor, D. & Mejra, M. *Viznachennja ekologichnoï osviti*. Available at: <http://collections.infocollections.org/ukedu/uk/d/Js5131u/> – nazvanie s jekrana (in Ukrainian).
4. Aleksjuk, A. M. & Ajurzanajn, A. A. et al. (1993) *Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v uslovi-jah intensifikacii obuchenija: [ucheb. posobie]*, ISDO, Kiev, 336 p. (in Russian).
5. Zjazjun, I. A. (ed.) (2006) *Pedagogichna majsternist': hrestomatija: [navch. posib.] / [uporjad. I. A. Zjazjun, N. G. Bazilevich, T. G. Dmitrenko ta in.]*, Vishha shk., Kiev, 606 p. (in Ukrainian).

ISSN 2304-120X



09



9 1772304 1120142



6. Frejre, P. (2004) *Pedagogika svobodi: etika, demokratija i gromadjans'ka muzhnist'* / per. z angl. O. Dem'janchuka, Vidavnicij dim "KM Akademija", Kiev, 124 p. (in Ukrainian).
7. Chervoneckij, V. V. (1992) *Jekologicheskoe obrazovanie v shkolah razvityh stran mira*, Moscow, 93 p. (in Russian).
8. Clavins, M., Filho, W. & Zaloksnis, Ja. (2010) *Environment and Sustainable Development*, Academic Press of University of Latvia, Riga, 300 p. (in English).
9. Elliott, J. (1991) *Environmental education in Europe: innovation, marginalization or assimilation*, OESD, Paris, pp. 19–36 (in English).
10. Clavins, M., Filho, W. & Zaloksnis, Ja. (2010) Op. cit.
11. Elliott, J. (1991) Op. cit.
12. Corcoran, P. B. & Wals, A.E.J. (2004) *Higher Education and the Challenge of Sustainability: problematic, promise, and practice*, Kluwer academic publishers, The Netherlands, 355 p. (in English).
13. Elliott, J. (1991) Op. cit.
14. Intergovernmental Conference on Environmental Education: Tbilisi (USSR): 14–26 Oktober 1977: final report / Unesco, p. 7 (in English).
15. Aleksjuk, A. M. & Ajurzanajn, A. A. et al. (1993) Op. cit.
16. Gavrish, I. V. (2006) *Teoretiko-metodologichni osnovi formuvannja gotovnosti majbutnih uchiteliv do innovacijnoi profesijnoi dijal'nosti: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04, X.*, 475 p. (in Ukrainian).
17. Bojko, O. V. (2005) *Formuvannja gotovnosti do upravlins'koj dijal'nosti u majbutnih magistriv vijs'kovo-social'nogo upravlinnja: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04*, Kiev, 22 p. (in Ukrainian).
18. Dikimanor, D. & Mejra, M. Op. cit.
19. Zjazjun, I. A. (ed.) (2006) Op. cit.
20. Frejre, P. (2004) Op. cit.
21. Chervoneckij, V. V. (1992) Ukaz. soch.
22. Clavins, M., Filho, W. & Zaloksnis, Ja. (2010) Op. cit.
23. Elliott, J. (1991) Op. cit.
24. Corcoran, P. B. & Wals, A.E.J. (2004) Op. cit.
25. Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2005) *Collaborative Learning Techniques: a handbook for college faculty*, Published by Jossey-Bass, 303 p. (in English).
26. Clavins, M., Filho, W. & Zaloksnis, Ja. (2010) Op. cit., p. 278.
27. Vlasova, O. I. (2005) *Pedagogichna psihologija: navch. posibnik*, Libid', Kiev, 400 p. (in Ukrainian).
28. Ibid.
29. Clavins, M., Filho, W. & Zaloksnis, Ja. (2010) Op. cit.
30. Elliott, J. (1991) Op. cit.
31. Corcoran, P. B. & Wals, A.E.J. (2004) Op. cit.
32. Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2005) Op. cit.
33. Jakimanskaja, I.S. (1996) *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*, B-ka zhurnala "Direktor shkoly", Moscow, 96 p. (in Russian).
34. Vlasjuk, O.Ja. (2011) "Ekologichna samoosvita jak faktor profesijnogo rozvitku", in *Osnovi psihologii ta pedagogiki: [metodichnij posibnik]* / [A. Ja. Bodnar, M. O. Golubeva, N. M. Davidjuk ta in.], Vidavnictvo TOV "NVP INTERSERVIS", Kiev, pp. 151–163 (in Ukrainian).
35. Clavins, M., Filho, W. & Zaloksnis, Ja. (2010) Op. cit.
36. Elliott, J. (1991) Op. cit.
37. Corcoran, P. B. & Wals, A.E.J. (2004) Op. cit.
38. Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2005) Op. cit.
39. Jakimanskaja, I.S. (1996) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:

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



Данишкина Светлана Ивановна,

студентка физико-математического факультета ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», г. Ишим

Ермакова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания физики, технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», г. Ишим

ErmakowaEl@mail.ru

Реализация межпредметных связей физики и физической культуры

Аннотация. В статье рассматривается реализация межпредметных связей физики и физической культуры на основе задач межпредметного содержания, в частности задач, содержащих данные, полученные по результатам Олимпийских игр. Также приводится пример лабораторного эксперимента, учебной конференции.

Ключевые слова: физика, физическая культура, задача, задача межпредметного содержания, физический эксперимент, учебная конференция.

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

Реформирование системы образования требует нового подхода к его организации и содержанию, главная идея которого заключается в том, чтобы интегрировать учебный материал, устанавливать межпредметные связи. Интеграция разных образовательных областей знания стирает границы между предметами, позволяет рассматривать связи, восстанавливающие единство и целостность изучаемого мира. Одним из проявлений интеграции можно рассматривать предлагаемый нами материал по связи физики и физической культуры.

Значительная часть молодежи не получает достаточного образования в сфере физической культуры, у нее не формируется потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом. Уровень физической подготовленности учащихся не соответствует современным требованиям к развитию личности, к эффективной производственной деятельности и службе в армии. И, как следствие, у школьников наметилась тенденция снижения интереса к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Одним из способов повышения уровня познавательного интереса школьников и осуществления межпредметных связей физики и физической культуры является решение задач (качественных, количественных и т. д.).

Решение задач – один из наиболее важных участков работы в системе изучения физики. Задачи могут быть использованы на всех этапах процесса обучения: при изучении нового материала, при закреплении, применении знаний, в процессе контроля за усвоением знаний, также они формируют условия для переноса знаний в область практики. Известно, что формирование умений и навыков происходит главным образом в процессе решения задач.

Необходимо сокращать количество формальных задач, в которых все исходные величины даны в готовом виде и где требуется лишь подобрать соответствующую формулу, чтобы произвести механически соответствующие вычисления. М. Вертгеймер, исследовав образцы продуктивного творческого мышления детей, отмечает, что следует знакомить с «задачами с помощью жизненных ситуаций, в которых само задание имеет для них реальный смысл. Но есть много детей и взрос-



лых, которые не нуждаются в такой помощи. Их легко заинтересовать теоретическими проблемами. Они воспринимают проблему как интересное задание, как побуждение к творческой деятельности» [1].

В процесс обучения надо включать задачи, адекватные практике, где учащиеся или студенты сами могли бы получать исходные величины из наблюдений и измерений. К таким задачам можно отнести задачи с профориентационной направленностью.

Изучая скорость тела при равномерном движении, можно предложить учащимся следующую задачу: «Ученик пробегает 60 м за 9,6 с. Определить, с какой средней скоростью он бежит».

При изучении энергии предлагаем следующую задачу: «Какую работу совершил штангист, толкнувший штангу массой 200 кг на высоту 2,2 м?» – или задачу: «Сердце тренированного спортсмена в течение коротких промежутков времени может развивать огромную мощность. В моменты наивысшего напряжения сердце спортсмена совершает за минуту работу порядка 932 Дж. Найдите мощность».

Решение таких задач активизирует мышление учащихся, так как каждая из физических величин становится для них вполне реальной, учащиеся полнее осмысливают физические явления и закономерности и убеждаются в том, что приобретаемые ими знания можно применять для решения практических задач.

При решении задач межпредметного содержания полезно давать дополнительные сведения. Так, при изучении силы трения учитель физики может привести в качестве примера проявления этой силы (и происходящего при этом преобразования энергии) возможные «ожоги» рук учащихся, когда они спускаются с каната скольжением (вопреки указаниям преподавателя физической культуры).

Рассказывая о способах увеличения или уменьшения трения, нужно обратить внимание на то, что при выполнении гимнастических прыжков и упражнений подошвы обуви натирают канифолью, а при выполнении упражнений на снарядах ладони рук натирают магнезией, увеличивая тем самым силу трения.

Изучая равновесие тел, имеющих площадь опоры, можно использовать следующие примеры:

- выполняя стойку на голове и руках, необходимо опираться руками и головой так, чтобы точки опоры служили вершинами треугольника, что обеспечит устойчивость тела в этом положении;
- для приобретения большей устойчивости принимают стойку ноги врозь, при этом увеличивается площадь опоры и понижается центр тяжести;
- выполняя стойку на руках, пальцы рук разводят шире, что увеличивает площадь опоры;
- для устойчивости гимнастических снарядов увеличивают их площадь основания или делают массивными основания. Так, устойчивость гимнастического бревна обусловлена большой площадью опоры его стоек, а устойчивость брусьев – массивностью рамы.

Решить качественные задачи:

- Для чего на уроках физкультуры при выполнении некоторых упражнений на снарядах ладони натирают магнезией, а подошвы – канифолью?
- Современные прыгуны в высоту преодолевают планку, повернувшись к ней спиной (лицом вверх). Объясните преимущество такого способа.
- Почему конькобежец, чтобы остановиться, ставит коньки под углом друг к другу?



Опираясь на знания и опыт учеников, учитель стремится показать, что физические явления и законы широко проявляются и используются в жизни.

Приведем ряд количественных задач:

– Соревнуясь в беге на 100 м, спортсмен разогнался равноускоренно в течение 3,3 с на отрезке дистанции длиной 20 м. Какой он показал результат?

– Один из спортсменов, стартовав, двигался с ускорением 2 м/с^2 в течение 4 с, а другой – с ускорением 3 м/с^2 в течение 2 с. Какой из них на дистанции 100 м финишировал первым?

– Баскетболист, находящийся от щита на расстоянии 5 м, бросает мяч по кольцу в момент, когда до конца матча осталась 1 с. Мяч попал в кольцо, описав траекторию, верхняя точка которой расположена на высоте 4 м при начальной скорости, направленной под углом 60° к горизонту. Когда это случилось: до или после финальной сирены?

– Мяч, брошенный баскетболистом, попал в кольцо, пролетев $\frac{3}{4}$ горизонтальной дальности полета за 0,8 с. Кольцо расположено на высоте 3,05 м. Каков рост баскетболиста? С какого расстояния он совершил бросок, если начальная скорость мяча составляла угол 30° с горизонтом?

– Теннисист бьет по мячу, и через 0,4 с тот возвращается к нему после удара о стенку. Локатор посылает сигнал и через 0,0005 с получает сигнал, отраженный от самолета. От игрока до стенки 6 м, от локатора до самолета 75 м. Во сколько раз средняя скорость мяча меньше скорости сигнала локатора?

– Футболист выполнил угловой удар так, что в наивысшей точке своей траектории мяч оказался на уровне перекладины ворот у боковой штанги. Мяч был принят нападающим и перенаправлен в ворота. Определите угол, под которым совершен удар, начальную скорость мяча и время его полета до ворот. Высота штанги футбольных ворот 2,44 м, а расстояние от угла поля до ближней боковой штанги 26,34 м.

– Футболист ударил по мячу со средней силой 2,5 кН. Продолжительность удара 0,01 с. Мяч массой 1 кг двигался навстречу футболисту со скоростью 5 м/с. Найти скорость мяча после удара.

– При установлении рекорда по прыжкам в длину максимальная высота прыжка составила 1,5 м, а максимальная горизонтальная скорость, развитая спортсменом, была равна 7,9 м/с. Оцените с точностью до десятых метра длину рекордного прыжка.

– Какую высоту может взять спортсмен, если он отталкивается в точке, находящейся на расстоянии 0,5 м от вертикальной плоскости, образованной планкой и стойками? Начальная скорость спортсмена после толчка направлена под углом 15° к вертикали, а его рост составляет 1,9 м. Центр массы спортсмена находится на высоте, равной $\frac{2}{3}$ его роста.

– Определите приблизительно начальную скорость пули, если при стрельбе из спортивного малокалиберного пистолета с расстояния 35 м она попала ниже центра мишени на 5 см. Вектор начальной скорости пули расположен в горизонтальной плоскости и направлен в центр мишени.

– Спортсмен поднял штангу массой 200 кг на высоту 2 м за 4 с. Какую мощность при этом он развил? Сравните ее со средней мощностью человека, указанной в учебнике «Физика 7», или найдите ее в «Справочнике по физике».



– Лучшие спринтеры пробегают 100 м за 10 с. Обычно ускорение бега происходит на первых 10 м. Каково ускорение на старте и какова их средняя скорость на оставшихся 90 м?

– Во время тяжелой физической работы сердце человека сокращается до 150 раз в минуту. При каждом своем сокращении оно совершает работу, равную поднятию груза массой 0,5 кг на высоту 0,4 м. Определите мощность, развиваемую сердцем в этом случае.

В нашей стране только что закончились Олимпийские игры. Полезно и интересно решать задачи, содержащие данные результаты олимпиадных соревнований, например:

1. Советский спортсмен, 26-кратный рекордсмен мира, 4-кратный чемпион мира, чемпион Московской олимпиады Ю. Варданян, выступая в состязаниях штангистов в весовой категории до 82,5 кг, первым в мире среди атлетов среднего веса набрал на Московской олимпиаде в сумме 400 кг. Учитывая, что Ю. Варданян поднял штангу на высоту около 2 м и принимая для Москвы ускорение свободного падения $9,82 \text{ м/с}^2$, определите работу, совершенную им при установлении олимпийского рекорда.

2. В 1983 г. марафонец преодолел дистанцию 42 км 195 м за 2 ч 8 мин 13,0 с, а женщина-марафонка – за 2 ч 22 мин 42,0 с. Сравните средние скорости спортсменов.

3. В 1996 г. российский спортсмен Денис Панкратов установил мировой рекорд по плаванию стилем «дельфин» на дистанции 100 м. Он проплыл эту дистанцию в пятидесятиметровом бассейне так, что расчетное значение средней скорости в одном направлении получилось $1,848 \text{ м/с}$, а в обратном направлении – $1,846 \text{ м/с}$. Какой он показал результат?

4. На спортивных состязаниях в Ленинграде спортсмен толкнул ядро на расстояние 16 м 20 см. Изменился бы результат в Ташкенте, если такое же ядро толкнуть там при тех же условиях? Ускорение в Ленинграде силы тяготения равно $9,819 \text{ м/с}^2$, а в Ташкенте – $9,801 \text{ м/с}^2$.

5. Олимпийский аэростат «Мишка», наполненный гелием, имел вместимость 500 м^3 . Чтобы не мешать движению самолетов, он должен был подняться над Лужниками в Москве не выше 1500 м, где плотность воздуха при нормальных условиях на 20% меньше, чем у поверхности Земли. Найдите массу оболочки аэростата. Оболочка герметична и нерастяжима.

6. Диаметр олимпийской медали 6 см, а толщина 3 мм. Сколько золота и серебра уходит на изготовление золотой и серебряной медалей?

7. Каков вес бронзовой олимпийской медали, если ее диаметр 6 см, толщина 3 мм, плотность бронзы 8800 кг/м^3 ?

Данные задачи можно составить самостоятельно, используя информацию из Интернета или литературы, например [2–4].

Список олимпийских рекордов в лёгкой атлетике среди женщин [5]

Дисциплина	Рекорд	Спортсмен	Страна	Место	Дата
100 м	10,62	Флоренс Гриффит-Джойнер	США	Сеул 1988	24 сентября 1988
200 м	21,34	Флоренс Гриффит-Джойнер	США	Сеул 1988	29 сентября 1988
400 м	48,25	Мари-Жозе Перек	Франция	Атланта 1996	29 июля 1996
800 м	1:53,43	Надежда Олизаренко	СССР	Москва 1980	27 июля 1980



Дисциплина	Рекорд	Спортсмен	Страна	Место	Дата
1500 м	3:53,96	Паула Иван	Румыния	Сеул 1988	26 сентября 1988
5000 м	14:40,79	Габриэла Сабо	Румыния	Сидней 2000	25 сентября 2000
10 000 м	29:54,66	Тирунеш Дибаба	Эфиопия	Пекин 2008	15 августа 2008
Марафон	2:23:07	Тики Гелана	Эфиопия	Лондон 2012	5 августа 2012
100 м с барьерами	12,35	Салли Пирсон	Австралия	Лондон 2012	7 августа 2012
400 м с барьерами	52,64	Мелани Уокер	Ямайка	Пекин 2008	20 августа 2008
3000 м с препятствиями	8:58,81	Гульнара Самитова-Галкина	Россия	Пекин 2008	17 августа 2008
Эстафета 4×100 м	40,82	Тиана Мэдисон Эллисон Феликс Бьянка Нایت Кармелита Джетер	США	Лондон 2012	10 августа 2012
Эстафета 4×400 м	3:15,17	Татьяна Ледовская Ольга Назарова Мария Пингина Ольга Брызгина	СССР	Сеул 1988	1 октября 1988
Ходьба на 20 км	1:25:02	Елена Лашманова	Россия	Лондон 2012	11 августа 2012
Прыжок в высоту	2,06 м	Елена Слесаренко	Россия	Афины 2004	28 августа 2004
Прыжок в длину	7,40 м	Джекки Джойнер-Керси	США	Сеул 1988	29 сентября 1988
Прыжок с шестом	5,05 м	Елена Исинбаева	Россия	Пекин 2008	18 августа 2008
Тройной прыжок	15,39 м	Франсуаза Мбанго Этон	Камерун	Пекин 2008	17 августа 2008
Толкание ядра	22,41 м	Илона Слупянек	ГДР	Москва 1980	24 июля 1980
Метание диска	72,30 м	Мартина Хелльман	ГДР	Сеул 1988	29 сентября 1988
Метание молота	78,18 м	Татьяна Лысенко	Россия	Лондон 2012	11 августа 2012
Метание копья	71,53 м	Ослейдис Менендес	Куба	Афины 2004	27 августа 2004
Семиборье	7291 очков	Джекки Джойнер-Керси	США	Сеул 1988	24 сентября 1988

Предлагаемые задачи по своей структуре значительно ближе к практике, чем обычные текстовые задачи, хотя, строго говоря, и их нельзя считать полностью адекватными практике, так как поиск решения в этих задачах сужен изображенной ситуацией и невозможностью ее изменения. Тем не менее в ходе их решения отрабатываются основные понятия предмета и приемы решения.

Задачи такого типа будут способствовать:

- более глубокому и прочному усвоению физических понятий;



- развитию мышления учащихся;
- приобретению новых знаний, отражающих направления научно-технического прогресса;
- готовить учащихся к решению политехнических и экономических задач на основе физических методов;
- повышению интереса учащихся к физике, направлениям научно-технического прогресса.

Характер и количество задач зависят от цели, вида занятия, уровня знаний и умений обучающихся. Достаточное количество предложенных задач позволяет не повторять их, выбирать их для слабых и сильных школьников.

Задачи должны не только по содержанию, но и по форме возможно ближе подходить к жизненным условиям (содержать реальные данные, предполагать использование паспортных данных машин и установок, сведений из справочной литературы, чертежей, схем и т. д.).

Опыт на знания и опыт учеников можно использовать и при проведении лабораторного физического эксперимента [6; 7].

Например, учащимся может быть предложен следующий *лабораторный эксперимент*: «*Определение средней мощности, развиваемой при приседании*».

1. Измерьте высоту своей поясницы H (м).
2. Измерьте высоту своего тела h (м) в положении «присев» (центр тяжести тела при этом находится примерно на высоте $0,5 h$).
3. Измерьте массу своего тела m (кг) с помощью весов.
4. Сделайте n приседаний за промежуток времени t (с).
5. Вычислите развиваемую мощность N (Вт):

$$N = n \cdot mg / t \cdot (H - 0,5 h).$$

Будучи средством познавательной информации, учебный эксперимент одновременно является и главным средством наглядности при изучении физики; он позволяет наиболее успешно и эффективно формировать у школьников конкретные образы, адекватно отражающие в их сознании реально существующие физические явления, процессы и законы, их объединяющие.

Американский физик Э. Роджерс призывал: «Придя в лабораторию, станьте “ученым на день”, и вы проникнете в сущность науки, а это ценнее любой фактической информации».

Эксперимент может быть проведен и в домашних условиях, и на улице, например определение средней длины шага, определение средней мощности, развиваемой при беге на дистанцию 100 м, определение силы рук при выполнении упражнения на перекладине.

Систематическое выполнение учениками домашних экспериментальных заданий благоприятствует овладению физическими методами познания: они учатся самостоятельно собирать экспериментальные установки, измерять физические величины, представлять результаты измерений в виде таблиц, графиков и т. д., делать выводы из эксперимента, объяснять результаты своих наблюдений и опытов с теоретических позиций. А публичное обсуждение проведенного эксперимента развивает и поддерживает интерес учащихся к физике, формирует их интеллектуальные и практические умения, развивает естественнонаучный стиль мышления.



Еще одним способом реализации межпредметных связей является проведение учебных конференций. Приведем план учебной конференции для 10-го класса.

Физика и спорт

Цель конференции: углубить знания учащихся по физике, показать учащимся, как спортсмены используют знания физических явлений и закономерностей для улучшения своих результатов.

План:

1. Физика метания диска.
2. Горнолыжный спорт с точки зрения физики.
3. Настольный теннис и физика.
4. Спортивное плавание.
5. Физика в баскетболе.
6. Физика в легкоатлетических прыжках.

Например, **доклад** «Физика в легкоатлетических прыжках».

Цель легкоатлетических прыжков – прыгнуть возможно выше или дальше. Результат зависит в первую очередь от начальной скорости и угла «вылета» тела прыгуна. В зависимости от вида прыжка его полетная часть имеет ту или иную траекторию. Особенностью тройного прыжка является чередование опорных и полетных частей прыжка. В прыжке с шестом первая часть опорная, вторая (с момента отделения рук от шеста) – безопорная. Каждый прыжок – целостное своеобразное действие, но его можно расчленить на следующие составные части: 1) разбег и подготовка к отталкиванию (от начала разбега до момента постановки ноги на место толчка); 2) отталкивание; 3) полет (с момента отделения толчковой ноги от опоры до соприкосновения с землей); 4) приземление (с момента соприкосновения с землей до полной остановки тела).

Разбег сообщает телу горизонтальную скорость, необходимую для выполнения прыжка с хорошим результатом. Исходное положение прыгуна перед разбегом: туловище наклонено вперед, ноги несколько согнуты, руки полусогнуты, человек подтянут, взгляд устремлен вперед. Разбег производится с ускорением, наибольшая скорость достигается на последних шагах; ускорение создается мускульной силой прыгуна. Для каждого вида прыжка разбег имеет свои особенности: в длине пробегаемого пути, в значении ускорения, в ритме шагов и их длине. В конце разбега ритм и темп шагов изменяются в связи с подготовкой к отталкиванию, что необходимо для уменьшения потери скорости, приобретенной в разбеге. Характер и длина последних 3–4 шагов разбега и техника их выполнения имеют свои особенности для каждого вида прыжка.

Разбег переходит в отталкивание, поэтому чем быстрее последние шаги, тем быстрее совершается отталкивание и меньше потеря скорости. Во всех прыжках с разбега техника отталкивания такова: нога ставится на место толчка быстро и энергично, причем так, чтобы к моменту соприкосновения с грунтом она была почти выпрямлена (в таком положении она легче переносит большую нагрузку, более упруго амортизирует сгибание и эффективнее разгибается). В момент, когда прыгун ставит ногу на место толчка, точка опоры должна находиться несколько впереди проекции центра тяжести тела на горизонтальную поверхность. Чем под большим углом предстоит отталкивание, тем дальше вперед должна ставиться нога и тем большее расстояние требуется от точки опоры до проекции центра тяжести тела прыгуна. Выход из этого положения и отталкивание происходят благодаря активному усилию прыгуна. Это расстояние наибольшее при прыжке в высоту и меньшее при других прыжках.



Отметим, что при прыжке в длину большую роль играет инерция: после толчка дальнейшее движение совершается по инерции. А при прыжке в высоту после толчка движение происходит под действием силы тяжести и влияние на полет инерции менее значительно.

Таким образом, реализация межпредметных связей физики и физической культуры возможна различными методами. Все они способствуют улучшению качества знаний по физике.

Ссылки на источники

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М., 1987. – С. 312–313.
2. Енохович А. С. Справочник по физике и технике: Учеб. пособие для учащихся. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
3. Ермакова Е. В. Составление задач межпредметного содержания на занятиях по физике // Академический вестник. – 2013. – № 4(26). – С. 146–151.
4. Ермакова Е. В., Бердюгина О. Н. Использование исторических задач в процессе обучения математике и физике студентов вуза // Инновации в науке. – 2013. – № 16-2. – С. 46–50.
5. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
6. Ермакова Е. В. Организация и проведение лабораторных занятий по курсу общей физики в педагогических вузах с использованием задачного подхода: дис.... канд. пед. наук. – Челябинск: ЧГПИ, 2004. – 227 с.
7. Ермакова Е. В. Задачи при подготовке к лабораторным занятиям по физике в педагогическом вузе // Концепт. – 2013. – № 03 (март). – ART 13058. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13058.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Svetlana Danishkina,

Student of Physics and Mathematics, Ishim Ershov State Teachers Training Institute, Ishim

Ermakova Elena,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Chair of theory and methods of teaching physics, technology and business, Ishim Ershov State Teachers Training Institute, Ishim

ErmakowaEl@mail.ru



Implementation of interdisciplinary connections of Physics and Physical Education

Abstract. The author discuss the implementation of intersubject connections of Physics and Physical Education on the basis of tasks of the intersubject contents, in particular the tasks containing data obtained by results of the Olympic Games. The authors give the examples of laboratory experiment and educational conference.

Key words: physics, physical education, task, task of the intersubject contents, physical experiment, educational conference.

References

1. Vertgejmer, M. (1987) *Produktivnoe myshlenie*, Moscow, pp. 312–313 (in Russian).
2. Enohovich, A. S. (1989) *Spravochnik po fizike i tehnikе: Ucheb. posobie dlja uchashhihsja*, 3-e izd., pererab. i dop, Prosveshhenie, Moscow, 224 p. (in Russian).
3. Ermakova, E. V. (2013) “Sostavlenie zadach mezhpredmetnogo sodержaniya na zanjatijah po fizike”, *Akademicheskij vestnik*, № 4(26), pp. 146–151 (in Russian).
4. Ermakova, E. V. & Berdjugina, O. N. (2013) “Ispolzovanie istoricheskikh zadach v processe obuchenija matematike i fizike studentov vuza”, *Innovacii v nauke*, № 16-2, pp. 46–50 (in Russian).
5. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (in Russian).
6. Ermakova, E. V. (2004) *Organizacija i provedenie laboratornyh zanjatij po kursu obshhej fiziki v pedagogicheskikh vuzah s ispol'zovaniem zadachnogo podhoda: dis.... kand. ped. nauk*, ChGPI, Cheljabinsk, 227 p. (in Russian).
7. Ermakova, E. V. (2013) “Zadachi pri podgotovke k laboratornym zanjatijam po fizike v pedagogicheskom vuze”, *Koncept*, № 03 (mart), ART 13058, 0,5 p. l. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13058.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Калинина Надежда Викторовна,

кандидат технических наук, доцент кафедры кораблестроения и авиационной техники Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (НГТУ), г. Н. Новгород
nvk5133@mail.ru

Шайдуллин Миннахмат Габдульбарович,

кандидат технических наук, доцент кафедры кораблестроения и авиационной техники Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (НГТУ), г. Н. Новгород
ksf@nntu.nnov.ru

Спехов Павел Леонидович,

старший преподаватель кафедры кораблестроения и авиационной техники Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (НГТУ), г. Н. Новгород
ship@nntu.nnov.ru

Роль производственной практики при подготовке бакалавров-кораблестроителей

Аннотация. Статья посвящена вопросам, касающимся организации и проведения производственной практики при подготовке бакалавров-кораблестроителей. Указана проблема, возникшая в связи с введением новых учебных планов.

Ключевые слова: производственная практика, бакалавр, учебный план, проблемы и перспективы организации практики.

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

При подготовке бакалавров по направлению 26.03.02 (180100) «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» предусмотрены два вида практик: учебная и производственная [1].

Правильная организация практик является одним из важнейших путей подготовки студента к профессиональной деятельности в условиях постоянно и быстро меняющихся реалий жизни, соответствует углублению и расширению теоретических знаний, формированию умений использовать нормативную и справочную документацию. Происходит формирование и развитие самостоятельной активности студентов, творческой инициативы, ответственности и организованности.

Рассмотрим, как проходит производственная практика в Нижегородском государственном техническом университете им. Р. Е. Алексеева (НГТУ), организованная сотрудниками выпускающей кафедры «Кораблестроение и авиационная техника».

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров практика предусмотрена на третьем курсе в шестом семестре продолжительностью четыре недели (216 часов) и оценивается в шесть зачетных единиц.

Целями производственной практики являются:

- закрепление теоретических знаний, полученных студентами в университете по дисциплинам «Объекты морской техники», «Основы кораблестроения», «Судовые системы», «Сварка», «Судостроительные материалы» [2];
- приобретение практических навыков самостоятельной работы на рабочих местах;



- ознакомление со структурой судостроительного завода, с технологией и организацией постройки судов, с конструкцией корпуса строящихся судов;

- освоение методов работы с проектно-конструкторской и технологической документацией, технической литературой, ГОСТами, ОСТАми, РД и другой нормативной документацией.

В задачи производственной практики входит формирование компетенций, навыков и умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью:

- ознакомление со структурой завода и номенклатурой выполняемых работ и схемой производственных связей его основных цехов;

- освоение современных технических средств выполнения проектных и технологических разработок;

- освоение методов технологической проработки проектируемых судов (кораблей), средств океанотехники, корпусных конструкций;

- освоение отдельных пакетов прикладных программ технологической подготовки производства;

- изучение основных требований, предъявляемых к технической документации, материалам, изделиям;

- изучение действующих стандартов, технических условий, положений и инструкций по составлению и оформлению технической документации.

В результате прохождения производственной практики обучающийся должен овладеть следующими компетенциями [3]:

а) общекультурными (ОК):

- уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-3);

- владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-13);

б) профессиональными (ПК):

- использовать правила техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и норм охраны труда (ПК-8);

- анализировать технологический процесс как объект управления (ПК-9);

- участвовать в разработке технологических процессов эксплуатационного, технического обслуживания, реновации и ремонта судов и средств океанотехники, энергетических установок, корпусных конструкций, энергетического и функционального оборудования, общесудовых устройств и систем, систем объектов морской инфраструктуры с использованием типовых методик расчетов (ПК-18).

В результате прохождения производственной практики обучающийся должен:

знать

- организацию судостроительного производства;

- технологические процессы сборки судов;

- основные проблемы судостроительной отрасли;

- требования по охране труда и технике безопасности на предприятии;

- права и обязанности специалиста среднего звена (бригадира, мастера);

уметь

- использовать практические знания в сборке деталей, узлов, секций корпуса судна;

- использовать стандарты и другие нормативные документы при оценке, контроле качества и сертификации материалов и изделий;



владеть

- основами технологии сборки и сварки корпусов судов;
- методами анализа процессов возникновения дефектов и брака выпускаемой продукции и разработки мероприятий по их предупреждению;
- методами осуществления технического контроля действующего производства.

В целях обеспечения производственной подготовки студентов в соответствии с уровнем современной науки и техники программой предусматривается более глубокое изучение вопросов технологии и организации постройки судов. Студенты знакомятся с технологическими методами и средствами обеспечения и повышения ресурса и надежности судовых конструкций, особенностями проектирования технологических процессов сборки, сборочной оснастки.

Студенты к моменту начала практики должны знать технологические методы и средства обеспечения и повышения ресурса и надежности судовых конструкций; основы оформления технической документации, стандарты и правила построения и чтения чертежей, схем, способы графического представления пространственных образов; теоретические основы безопасности жизнедеятельности; средства и методы повышения безопасности, экологичности; виды и типы морской техники, принципы их действия; основные принципы системного подхода при создании морской техники, современные методы проектирования; назначение, состав, тенденции и сферы применения энергетических комплексов морской техники.

Во время прохождения практики студент обязан:

- ознакомиться со структурой предприятия и его подразделениями, с организацией производственных и технологических процессов, с работой цехов;
- изучить технологическую трудоемкость постройки судов, принципиальную технологию постройки судов, работу технологического отдела;
- выполнить отчет и индивидуальное задание.

В качестве тем индивидуальных заданий студентам предлагается одно из направлений:

- технология изготовления узла, секции, блок-секции и т. д.;
- анализ возможности применения промышленных роботов;
- анализ методов борьбы со сварочными деформациями;
- современные компьютерные технологии в управлении и в производстве;
- бесплазовый метод подготовки производства;
- лазерные технологии в судокорпусостроении;
- анализ технологичности судовых конструкций, строящихся судов;
- анализ метода модульного судостроения;
- современные судостроительные материалы;
- экономические показатели работы участка, цеха;
- разработка мероприятий по охране окружающей среды;
- типовой расчет норм выработки, производственных мощностей и загрузки цехового оборудования.

Примерный календарный план производственной практики приведен в таблице ниже.

Местом проведения производственной практики являются судостроительные и судоремонтные заводы РФ: ОАО «Завод «Красное Сормово», г. Н. Новгород; ОАО Сокольская судостроительная верфь, пос. Сокольское Нижегородской области; ОАО «Центр судоремонта «Звездочка», г. Снежногорск Мурманской области; ОАО «Завод Нижегородский теплоход», г. Бор; ЗАО «Онежский судостроительный завод», г. Петрозаводск и др.



Примерный календарный график производственной практики

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Продолжительность, ч	Форма отчетности
1	Подготовительный этап (проводится до начала календарного срока практики)	6	
1.1	Получение студентами гарантийных писем предприятий о приеме на практику. Оформление договоров с предприятиями на проведение практики	2	Отметка о присутствии
1.2	Проведение собрания студентов; выдача индивидуальных заданий, допусков и путевок на практику	4	Отметка о присутствии
2	Организационный этап	8	
2.1	Оформление пропусков на предприятия	4	
2.2	Прохождение инструктажа по технике безопасности. Распределение по рабочим местам	4	
3	Производственный этап	180	Сбор материала для отчета
	Знакомство студентов со структурой предприятия, его подразделениями, цехами, отделами	18	
	Знакомство с организацией производственных и технологических процессов.	18	
	Знакомство с процессом обработки металла.	18	
	Знакомство с процессом предварительной сборки секции.	18	
	Знакомство с процессом стапельной сборки.	18	
	Знакомство с цехом трубомедницкой сборки.	18	
	Знакомство с механо-монтажными работами.	18	
	Знакомство с работой механо-сборочной части.	18	
	Знакомство с достроечными работами.	18	
	Знакомство с проведением швартовных испытаний	9	
	Знакомство с работой технологического отдела	9	
4	Индивидуальное задание	36	Отчет по практике
	Выполнение индивидуального задания	16	
	Анализ и обобщение полученной информации. Написание отчета по практике	20	
	Итого	216	

В настоящее время, практически на всех базах практики, студенты работают на рабочих должностях, а также на должностях помощника мастера, мастера, техника, технолога. Это было достигнуто путем совместных усилий сотрудников НГТУ и предприятий.

С 2004 г. производственная практика при подготовке бакалавров-кораблестроителей сотрудниками кафедры «Кораблестроение и авиационная техника» организована на рабочих местах. До этого времени практика проходила в форме экскурсий на нижегородском предприятии ОАО «Завод «Красное Сормово»». В то тяжелое для промышленных предприятий время, когда заводы не могли платить вовремя заработную плату даже своим сотрудникам, такая форма проведения практики была выходом для ее существования. О производственных практиках с выездом в другие регионы на судостроительные заводы не было и речи.

И вот в 2004 г. у ОАО «Завод «Красное Сормово»» появились заказы на строительство судов. Следовательно, потребовались рабочие. И они были найдены в лице студентов.

Но в те годы подготовка бакалавров-кораблестроителей велась по ГОС второго поколения и производственная практика была предусмотрена в два этапа: после



третьего и четвертого курсов по три недели каждая. Заводу брать студентов на время практики на работу было невыгодно. Сначала они неделю устраиваются. Потом неделю овладевают навыками на конкретном рабочем месте, и остается чуть больше недели для работы. Такая организация практики никого не устраивала. Тогда руководство завода вышло с предложением об объединении двух практик в одну. После обсуждения данного вопроса было принято решение о проведении практики после третьего курса с протяженностью восемь недель.

В том же 2004 г. был заключен договор на проведение производственной практики студентов НГТУ на предприятии ОАО «Завод «Красное Сормово»». В договоре оговаривались и дополнительные условия. Одно из них касалось учебного плана. Нужно было адаптировать учебный план к продолжительности производственной практики в восемь недель. Были внесены изменения в учебный план подготовки бакалавров. Завод предоставлял студентам рабочие места, при необходимости организовывал краткосрочную техническую учебу для овладения рабочими специальностями. Оплату труда производил в соответствии с действующими на предприятии расценками и выполнением производственных заданий.

В 2005 г. был заключен договор с ООО «Онежский судостроительный завод» на проведение производственной практики для студентов НГТУ, обучающихся по направлению «Кораблестроение и океанотехника». Практика была успешно проведена, и студенты трудились на рабочих местах (рис. 1).



Рис. 1. Студент на рабочем месте в ООО «Онежский судостроительный завод»

С 2005 г. возобновились выездные практики. Ежегодно студенты стали проходить производственную практику на базе ФГУП «Судоремонтный завод «Нерпа» (г. Снежногорск), ОАО «Окская судовой верфь» (г. Навашино), ОАО «Городецкий судоремонтно-механический завод» (г. Городец), ОАО «Судостроительный завод «Волга»» (г. Н. Новгород) и т. д.

Хотелось бы отметить, что в ООО «Онежский судостроительный завод» все студенты в конце практики на заседании квалификационной комиссии проходят испытания на присвоение им квалификации «Сборщик корпусов металлических судов» 2-го разряда (рис. 2).



Рис. 2. Студенты на рабочем месте перед заседанием квалификационной комиссии

По окончании практики обязательно проводится студенческая учебно-практическая конференция (см. рис. 3). На этой конференции заслушиваются доклады студентов по результатам практики. Они рассказывают о своей работе, делятся впечатлениями о том, как их встретили, о предприятии, его продукции, о технологическом оборудовании. И конечно, о людях, которые работали рядом с ними, обучали их строить его величество корабль. Чем больше предприятий вовлечено в программу производственной практики, тем интереснее и познавательнее проходят студенческие конференции, тем больше информации о постройке судов получают студенты.

Роль практики с каждым годом только возрастает, поскольку после окончания вуза предприятия желают получать специалистов, которые уже способны работать без дополнительной подготовки и обучения. Поэтому остро встал вопрос о необходимости увеличения количества недель на практику, чтобы все осталось на том же качественном уровне. Кропотливый анализ ФГОС 3 и многочасовые обсуждения учебного плана показали, что имеется принципиальная возможность довести практику до шести недель. Изменение учебного плана заключается в уменьшении количества недель теоретического обучения в шестом семестре на две недели. Таким образом, можно сохранить существующие базы практик и повысить качество прохождения студентами производственной практики.



Рис. 3. Студенческая конференция по итогам производственной практики



Ссылки на источники

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 98 б – «Кораблестроение, океанотехника, системотехника объектов морской инфраструктуры». Квалификация (степень) – бакалавр. – М., 2008.
2. Зуев В. А., Калинина Н. В. Особенности преподавания профессиональных дисциплин при подготовке бакалавров-кораблестроителей // Концепт. – 2012. – № 11 (ноябрь). – ART 12151. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12151.htm>. – Гос. рег. Эл No ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X. – [Дата обращения 24.07.2014].
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 98 б – «Кораблестроение, океанотехника, системотехника объектов морской инфраструктуры». Квалификация (степень) – бакалавр.

Nadezhda Kalinina,

Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the chair of shipbuilding and aircraft technology, Nizhny Novgorod State Technical University, named after R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod
nvk5133@mail.ru

Minnahmad Shaidullin,

Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the chair of shipbuilding and aircraft technology, Nizhny Novgorod State Technical University, named after R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod
ksf@nntu.nnov.ru

Pavel Spehov,

Senior lecturer at the chair of shipbuilding and aircraft technology, Nizhny Novgorod State Technical University, named after R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod
ship@nntu.nnov.ru

Role of manufacturing practice in bachelors-shipbuilders training

Abstract. The article is devoted to issues relating to the organization and conduct of industrial practice in the training of bachelors shipbuilders. The article contains the problem that arose in connection with the introduction of new curricula.

Key words: manufacturing practice, bachelor, curriculum, problems and prospects of practice organization.

References

1. (2008) Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 98 b – “Korablestroenie, okeanotekhnika, sistemotekhnika ob#ektov morskoy infrastruktury”. Kvalifikacija (stepen') – bakalavr, Moscow (in Russian).
2. Zuev, V. A. & Kalinina, N. V. (2012) “Osobennosti prepodavaniya professional'nyh disciplin pri podgotovke bakalavrov-korablestroitelej”, *Koncept*, № 11 (nojabr'). ART 12151. Avalable at: <http://e-koncept.ru/2012/12151.htm>. Gos. reg. Jel No FS 77-49965. ISSN 2304-120X. [Data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 98 b – “Korablestroenie, okeanotekhnika, sistemotekhnika ob#ektov morskoy infrastruktury”. Kvalifikacija (stepen') – bakalavr.

Рекомендовано к публикации:

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





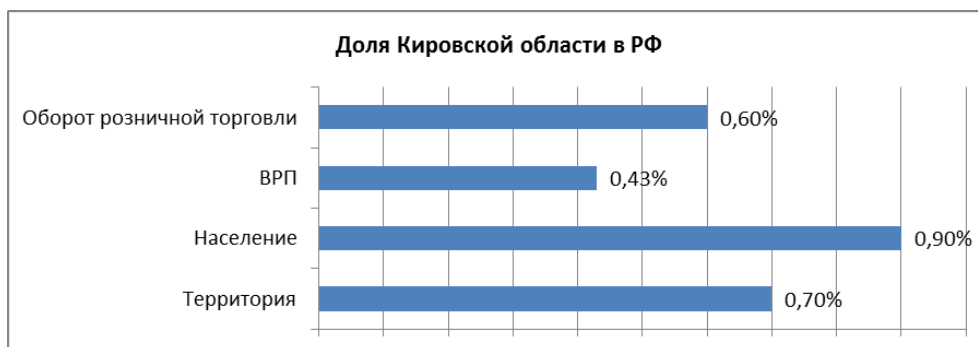
Особенности потребительского поведения в Кировской области

Аннотация. Статья содержит результаты исследования особенностей поведения конечных потребителей в Кировской области с учетом характеристик экономической, социологической и психологической моделей.

Ключевые слова: поведение конечных потребителей, Кировская область, региональный рынок.

Раздел: (4) экономика.

Кировская область расположена на северо-востоке европейской части России, входит в Приволжский федеральный округ (ПФО). Доля Кировской области в Российской Федерации на основе данных статистики [1] по ряду показателей представлена на рисунке, все значения меньше условной средней для 83 субъектов РФ (по состоянию на 2013 г.), равной $100/83 = 1,2\%$.



Доля Кировской области в РФ по некоторым социально-экономическим показателям

Структура населения Кировской области по полу, возрасту и месту проживания практически не отличается от данных по России в целом по состоянию на 2010 г. (табл. 1) – также преобладают городские жители (74%), трудоспособное население (60%) и женщины (54%).

В динамике численность населения Кировской области снижается. По состоянию на 1 января 2014 г. в регионе проживает 1310,9 тыс. чел. [2], что на 2% ниже значения 2010 г. При этом уровень урбанизации продолжает расти, в 2014 г. горожане составили уже 75%. Снижение численности населения в регионе происходит как за счет естественной убыли (-3,2 тыс. чел. в 2013 г.), так и за счет миграционной убыли (-5 тыс. чел. в 2013 г.), в то же время в России в целом в 2013 г. отмечен прирост миграции (международной) на 295,8 тыс. чел. и естественный прирост 24 тыс. чел. [3]

Помимо численности населения на емкость регионального рынка влияет уровень доходов. Среднедушевые денежные доходы в месяц в Кировской области по данным статистики за 2013 г. [4] составили 18224 руб., что почти на треть ниже среднего показателя по России (25 646,6 руб.). В то же время здесь ниже и децильный коэффициент фондов 12,07 (в РФ 16,4), то есть социальная дифференциация по уровню доходов в Кировской области проявляется слабее.



Таблица 1

Численность и структура населения в Кировской области и РФ по данным переписи 2010 г. [5]

Показатели	Российская Федерация		Кировская область	
	тыс. чел.	%	тыс. чел.	%
Численность населения, всего	142 857	100	1341	100
В т. ч. городское	105 314	73,7	993	74,0
Сельское	37 543	26,3	348	26,0
Женщины	76 810	53,8	725	54,1
Мужчины	66 046	46,2	616	45,9
в возрасте:				
– моложе трудоспособного	23 142	16,2	203	15,2
– трудоспособном	87 999	61,6	811	60,4
– старше трудоспособного	31 714	22,2	327	24,4

Количество предприятий торговли и бытового обслуживания населения в Кировской области за 5 лет сократилось на 20%, а число индивидуальных предпринимателей в этой сфере снизилось на 31% [6]. Доля крупнейшей местной торговой сети сократилась с 31,1% в 2010 г. до 24,9% в 2013 г. с появлением в регионе федеральных розничных сетей, которым принадлежит уже более 20% рынка розничной торговли г. Кирова [7]. В целом же оборот розничной торговли в регионе растет (табл. 2).

Таблица 2

Показатели развития розничной торговли в Кировской области [8]

Показатели	2013 г.	Индекс физического объема, % к 2012 г.
Оборот розничной торговли, млн руб.	149 229,4	106,6
Пищевые продукты, включая напитки и табачные изделия	72 790,8	102,5
Непродовольственные товары	76 438,7	110,6
Оборот общественного питания, млн руб.	9978,5	100,8
Объем платных услуг населению, млн руб.	41 293,0	97,5
Индекс потребительских цен и тарифов на товары и услуги	107,5	x
Продовольственные товары	109,3	x
Непродовольственные товары	104,3	x
Услуги	109,8	x

Для характеристики потребительского поведения могут быть использованы три теоретические модели: экономическая, социологическая и психологическая [9].

Согласно экономической модели поведения, потребитель действует рационально с учетом таких ключевых факторов, как уровень цен и размер располагаемого дохода. Цены в Кировской области существенно не отличаются от данных по другим городам ПФО (табл. 3), а вот уровень доходов, как уже отмечалось, ниже среднего по России. По данным переписи населения 2010 г. [2], основными источниками средств к существованию для жителей региона являются трудовая деятельность (48% ответов), пенсия (27,7% ответов для Кировской области и 24,1% по России), личное подсобное хозяйство (26,2% для Кировской области и 10,8% по России). Интересно, что такой источник дохода, как сдача в аренду имущества, который отметили 0,27% россиян, в Кировской области набрал лишь 0,08% ответов. Что касается роли личных подсобных хозяйств, то, по данным статистики, доля сельскохозяй-



ART 14234

УДК 001

ственной продукции собственного производства в общей стоимости расходов на питание жителей Кировской области составляет 9,8% для горожан и 25,2% для сельского населения [11].

Таблица 3

Цены на некоторые продукты в Москве и городах Приволжского федерального округа по данным статистики [12] на январь 2014 г.

Город	Говядина бескостная, кг	Свинина бескостная, кг	Масло сливочное, кг	Масло подсолнечное, кг	Молоко питьевое цельное пастеризованное 2,5–3,2% жирности, л	Яйца куриные, 10 шт.	Сахар-песок, кг	Мука пшеничная, кг	Хлеб из ржаной муки и из смеси муки ржаной и пшеничной, кг	Макаронные изделия из пшеничной муки высшего сорта, кг	Картофель, кг
Москва	441,5	369,1	419,0	84,22	47,43	63,26	34,16	35,72	38,66	84,87	27,76
Йошкар-Ола	354,5	236,2	308,5	66,30	34,74	49,49	28,66	25,64	26,15	32,15	21,13
Казань	338,9	251,1	270,6	66,88	34,96	48,63	29,64	21,78	30,29	40,17	22,05
Ижевск	342,1	276,6	335,4	73,22	37,60	51,57	30,97	23,69	32,81	40,94	20,56
Пермь	358,8	292,4	363,6	72,98	36,46	51,24	32,34	28,56	30,65	54,66	23,85
Киров	364,7	277,0	348,0	64,00	33,80	49,16	28,39	24,22	30,55	37,66	19,78
Нижний Новгород	384,6	261,0	320,1	74,81	41,32	55,13	28,03	26,49	31,63	42,80	21,95

Более половины своих доходов жители области тратят на покупку товаров (табл. 4), в динамике за 5 лет доля этого направления расходования средств возросла наряду с обязательными платежами, доля сбережений не превышает 5%.

Таблица 4

Структура использования денежных доходов в Кировской области, % [13]

Наименования	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.
Покупка товаров	46,9	47,8	53,4	53,1	55,7
Оплата услуг	16,6	14,8	15,2	15,6	15,8
Обязательные платежи и взносы	9,1	8,4	9,1	10	11,3
Сбережения во вкладах и ценных бумагах	4,4	6,3	2,6	5,2	4,6
Изменение средств на счетах индивидуальных предпринимателей	10,8	10,8	10	9,4	8,3
Другие расходы	12,2	11,9	9,7	6,7	4,3

В рамках социологической модели поведения исследуется влияние на потребителя культурных факторов, семьи и референтных групп. По данным переписи населения 2010 г. [14], 89% жителей Кировской области русские (что выше значения по РФ – 81%), 2,7% – татары, 2,2% – марийцы, 1% – удмурты, другие национальности занимают менее 1%. Одно из проявлений русской культуры – соблюдение религиоз-



ных постов, что привело к росту популярности заведений общественного питания, предлагающих постное меню, а также к развитию паломнического туризма. Число домохозяйств в Кировской области, по данным последней переписи, составляет 560,4 тыс. ед., средний размер домохозяйства 2,4 чел., что ниже среднего значения по России (2,6 чел.).

Психологическая модель поведения связана с процессами мотивации, восприятия, обучения, а также отношением потребителей к товарам и брендам. По данным статистики [15], в 2013 г. индекс предпринимательской уверенности в розничной торговле для Кировской области равен 1,449%, что существенно ниже среднего значения по России (5,51%).

Индексы уверенности потребителя в Приволжском федеральном округе, в состав которого входит Кировская область, не существенно отличаются от значений по России в целом (табл. 5).

Таблица 5

Индексы уверенности потребителя, по данным Росстата [16] на IV квартал 2013 г., %

Показатели	Россия	Приволжский федеральный округ
Индекс уверенности потребителя	-11	-9,22
Индекс ожидаемых изменений цен	-74	-74,47
Индекс благоприятности условий для формирования сбережений	-36	-34,93
Индекс благоприятности условий для крупных покупок	-19	-16,96

Среднедушевое потребление продуктов питания в Кировской области по мясу, овощам, яйцу не значительно отличается от среднего показателя по России (в пределах 3–4%), потребление картофеля в 2013 г. на 13% ниже, а потребление молока на 18% выше, чем в среднем по стране. При покупке продуктов питания кировчане отдадут предпочтение продукции местных производителей. Так, по данным проекта «Продуктовая карта» [17], 75% средств продуктовых карт было потрачено на покупку «вятских» товаров.

Площадь жилых помещений, приходящаяся на одного жителя, составляет в регионе 23,6 кв. м (в РФ 23,4 кв. м).

Обеспеченность автомобилями на 1000 жителей в Кировской области 221 шт., что ниже среднего значения по стране (274 шт.), по данному показателю область занимает 63-е место в России [7].

По данным отчета Яндекс [18] за 2010 г., пользователи ПФО больше других посещают социальные сети (охват 92,8%), также в округе самые высокие темпы развития региональных интернет-ресурсов (15%). Аудитория портала mail.ru в Кировской области составляет 200 тыс. уникальных посетителей в неделю и 15 102 тыс. просмотров страниц в неделю [19].

По данным рейтинга телевизионных каналов на декабрь 2013 г., наибольшую долю аудитории имеют Первый канал (16,65% в prime-time), НТВ (12,17%) и Россия 1 (13,28%) [20].

В 2012 г. жители области проговорили по мобильному телефону 43 млн часов и 15,2 млн часов по стационарному телефону. По размеру оплаты за услуги связи на одного жителя Кировская область занимает 7-е место в ПФО [21].

По данным маркетингового исследования [22], кировчане в большей степени доверяют банкам с государственным участием (78% опрошенных), а наиболее часто



пользуются такими банковскими услугами, как дебетовые/зарплатные карты (34%), депозиты (18%) и кредиты (17%).

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что, несмотря на некоторые отличия в показателях развития потребительского рынка Кировской области, обусловленные в первую очередь экономическими факторами, в целом покупатели региона по социологическим и психологическим характеристикам схожи с покупателями из других регионов России.

Ссылки на источники

1. Кировская область в цифрах: краткий стат. сб. – Киров: Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Кировской области, 2014. – 80 с.
2. Там же.
3. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru/> [дата обращения 24.07.2014].
4. Там же.
5. Там же.
6. Кировская область в цифрах: краткий стат. сб.
7. За год «Система Глобус» потеряла почти 2% на рынке Кирова // Навигатор. – 2014. – № 20. – URL: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/162394.html [дата обращения 24.07.2014].
8. Кировская область в цифрах: краткий стат. сб.
9. Байбардина Т. Н., Кожухова Г. Н., Якимик А. Я. Поведение потребителей: учеб. пособие. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010. – С. 55–65.
10. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
11. 10% продуктов кировчане производят у себя на дачах // Навигатор. – 2013. – № 21. – URL: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/7707.html [дата обращения 24.07.2014].
12. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
13. Кировская область в цифрах: краткий стат. сб.
14. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
15. Там же.
16. Там же.
17. «Продуктовая карта» выявила самых популярных производителей в области // Навигатор. – 2014. – № 13. – URL: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/123482.html [дата обращения 24.07.2014].
18. Развитие интернета в регионах России. – URL: http://company.yandex.ru/researches/reports/internet_regions_2011.xml [дата обращения 24.07.2014].
19. Сайт рекламного центра «Топ-Медиа». – URL: <http://tm-kirov.ru/reklama-mail-ru> [дата обращения 24.07.2014].
20. Там же.
21. 43 миллиона часов жители области проговорили по мобильному // Навигатор. – 2013. – № 41. – URL: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/12826.html [дата обращения 24.07.2014].
22. Санович М. А. Анализ конкурентоспособности предприятий на рынке банковских услуг // Концепт. – 2014. – № 06 (июнь). – ART 14146. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14146.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X [дата обращения 24.07.2014].

Irina Marakulina,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of marketing and strategic planning, Vyatka State Agricultural Academy, Kirov
irvikmar@outlook.com

Features of consumer behavior in the Kirov region

Abstract. The article contains the results of the research, devoted to consumer behavior in the Kirov region, taking into account characteristics of the economic, sociological and psychological models.

Key words: consumer behavior, the Kirov region, regional market.

References

1. (2014) *Kirovskaja oblast' v cifrah: kratkij stat. sb.*, Territorial'nyj organ Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Kirovskoj oblasti, Kirov, 80 p. (in Russian).
2. Ibid.





ART 14234

УДК 001

3. *Oficial'nyj sajt Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki*. Available at: <http://www.gks.ru/> [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
4. Ibid.
5. Ibid.
6. (2014) *Kirovskaja oblast' v cifrah: kratkij stat. sb.*
7. (2014) “Za god “Sistema Globus” poterjala pochni 2% na rynke Kirova”, *Navigators*, № 20. Available at: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/162394.html [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
8. (2014) *Kirovskaja oblast' v cifrah: kratkij stat. sb.*
9. Bajbardina, T. N., Kozhuhova, G. N. & Jakimik, A. Ja. (2010) *Povedenie potrebitelej: ucheb. posobie*, Izd-vo Grevcova, Minsk, pp. 55–65 (in Russian).
10. *Oficial'nyj sajt Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki*.
11. (2013) “10% produktov kirovchane proizvodjat u sebja na dachah”, *Navigators*, № 21. Available at: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/7707.html [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
12. *Oficial'nyj sajt Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki*.
13. (2014) *Kirovskaja oblast' v cifrah: kratkij stat. sb.*
14. *Oficial'nyj sajt Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki*.
15. Ibid.
16. Ibid.
17. (2014) “Produktovaja karta' vyjavila samyh populjarnyh proizvoditelej v oblasti”, *Navigators*, № 13. Available at: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/123482.html [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
18. Razvitie interneta v regionah Rossii. Available at: http://company.yandex.ru/researches/reports/internet_regions_2011.xml [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
19. Sajt reklamnogo centra “Top-Media”. Available at: <http://tm-kirov.ru/reklama-mail-ru> [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
20. Ibid.
21. (2013) “43 milliona chasov zhiteli oblasti progovorili po mobil'nomu”, *Navigators*, № 41. Available at: http://navigator-kirov.ru/newspaper_articles/12826.html [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).
22. Sanovich, M. A. (2014) “Analiz konkurentosposobnosti predpriyatij na rynke bankovskih uslug”, *Koncept*, № 06 (ijun'). ART 14146. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14146.htm>, Gos. reg. Jel No FS 77-49965, ISSN 2304-120X [data obrashhenija 24.07.2014] (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Система планирования деятельности СКГУ им. М. Козыбаева

Аннотация. В статье приводится описание многоуровневой и многоаспектной системы планирования деятельности, внедренной в СКГУ им. М. Козыбаева. Представлены элементы долгосрочного и краткосрочного планирования, приведена модель организационных планов, и описаны подходы к оценке эффективности деятельности подразделений.

Ключевые слова: система планирования, университет, долгосрочное планирование, краткосрочное планирование, стратегическое планирование, комплексный план, управление, отчетность.

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

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, Болонский процесс, внедрение стратегического планирования и принципов корпоративного управления, расширение автономии вузов, активная аккредитация вузов и программ приводят к необходимости модернизации внутривузовских систем планирования [1].

Казахстанские вузы успешно осваивают принципы стратегического планирования, поддерживают системы менеджмента качества, активно внедряют информационные системы в управленческую деятельность, но по-прежнему проблемным вопросом остается качество и системность планирования. Важным требованием эффективного планирования при быстроменяющихся внешних условиях является согласованность планов на всех управленческих уровнях и направлениях деятельности.

Повышение эффективности системы планирования и отчетности – одна из приоритетных задач Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева. Действующая система управления университета характеризуется рядом особенностей, которые позволяют реализовывать стратегические задачи развития:

- предопределение основных целей и задач, размещение необходимых для достижения этих целей ресурсов основным коллегиальным органом – ученым советом;
- структурированный, построенный по иерархическому принципу подход к разработке целей, обеспечивающий децентрализацию управления и успешность в достижении миссии;
- обеспечение управленческой деятельности высокопрофессиональным составом административно-управленческого персонала;
- применение традиционного, процессного и системного подходов к управлению;
- использование в управлении основных принципов и современных методов менеджмента качества, методологии постоянного совершенствования – цикла PDCA;
- успешная оптимизация управленческих механизмов деятельности с целью обеспечения ректората актуальной, полной, достоверной и регулярно обновляемой информацией, необходимой для управления образовательным процессом;
- формирование комплексной системы мониторинга деятельности;



– наличие, поддержание и развитие мощной инфраструктуры, оптимизация существующих ресурсов.

С 2005 г. в университете наравне с традиционными методами применяется процессный подход к управлению. В качестве инструмента управления бизнес-процессами определен стандарт ИСО 9001. Деятельность вуза представлена как сеть взаимосвязанных процессов, необходимых для реализации стратегии развития. С помощью системного анализа выделены 11 основных и 20 вспомогательных процессов. Менеджмент процессов осуществляется за счет: четкого распределения ответственности за процессы, обозначенного в «Руководстве по качеству»; высокого качества документации системы менеджмента качества, содержащей способы осуществления деятельности; реализации цикла PDCA в процедуре каждого процесса, позволяющего выделять этапы проектирования, функционирования, анализа и улучшения процесса; проведения ежегодной самооценки процессов.

По каждому из процессов разработана документированная процедура, определены критерии и методы, необходимые для обеспечения результативности, осуществления и управления этими процессами. При определении критериев и методов учитывались требования нормативной документации Министерства образования и науки Республики Казахстан (МОН РК), показатели государственной аттестации, лицензирования и др. [2] Эти показатели систематически сверяются с практикой реального функционирования процесса. Общий анализ функционирования процессов рассматривается ежегодно в мае на ученом совете, где определяется эффективность принятых решений на основе оценки динамики показателей.

Последовательность и взаимодействие процессов определены в «Руководстве по качеству» посредством их схематического описания на основе технологии IDEF0. Общие принципы системы планирования СКГУ им. М. Козыбаева представлены в модели организационных планов (см. рисунок).

Основной особенностью системы планирования вуза является то, что в модель организационных планов включены все направления деятельности вуза и иерархические уровни.

Долгосрочное планирование основывается на требованиях государства и центрального исполнительного органа в области образования, анализе внешней среды вуза, принципах Всеобщего управления качеством, учитывает особенности стратегического планирования и включает разработку видения, миссии, стратегии развития и плана развития университета, политики в области качества.

В СКГУ им. М. Козыбаева принята следующая процедура анализа, пересмотра и обновления миссии университета:

- обсуждение университетским сообществом действующей миссии университета в рамках форума на официальном сайте вуза;
- обсуждение рабочими группами из числа преподавателей, обучающихся и работодателей в рамках заседаний кафедр, деканатов/директората; сотрудниками подразделений вуза на собраниях отделов, служб, центров;
- проведение анализа рекомендаций и разработка предложений по формулировке миссии службой менеджмента качества вуза;
- рассмотрение и утверждение миссии на ученом совете вуза.

Стратегия развития университета определяет приоритетные направления и стратегические цели. План развития (план по реализации стратегии) вуза устанавливает целевые индикаторы для направлений развития, задачи, показатели и мероприятия по реализации задач.

научно-методический электронный журнал
ART 14235 УДК 378.1

Погребицкая М. В. Система планирования деятельности СКГУ им. М. Козыбаева // Концепт. – 2014. – № 09 (сентябрь). – ART 14235. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/ISSN14235.htm>. – Гос. пер. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

[illegible]



Стратегия и план по реализации стратегии развития вуза являются основанием для составления пятилетнего плана развития университета, утверждаемого впоследствии в МОН РК. Информация о действующей миссии, видении и ключевых перспективах развития вуза размещена на официальном сайте университета, в учебных корпусах, систематически озвучивается в еженедельной вузовской телепрограмме «Парасат» на областном телевидении, размещается в текстах статей и очерков об университете, включается в сборники для абитуриентов и рекламные буклеты. Цели и задачи вуза освещаются руководством при проведении областных и региональных мероприятий.

Составной частью стратегического планирования является политика вуза в области качества, которая разрабатывается на долгосрочный период (с ежегодным анализом ее актуальности), отражает основные намерения и обязательства вуза в области обеспечения качества образования и создает основу для анализа и определения целей в области качества.

Доступность документов долгосрочного планирования и информированность работников вуза об их содержании достигаются через вовлечение работников в разработку этих документов, обсуждение и принятие документов на заседаниях коллегиальных органов, тиражирование, обязательную процедуру ознакомления сотрудников руководителями подразделений, размещение документов на официальном сайте и информационных стендах.

На основе плана развития и политики в области качества строятся краткосрочные планы работы. Краткосрочное планирование включает в себя три уровня.

На уровне университета краткосрочное планирование представлено целями СКГУ им. М. Козыбаева в области качества, планами по улучшению, планами работы совещательных органов, годовыми планами работы по направлениям.

Общие цели вуза в области качества разрабатываются ежегодно на основе результатов анализа деятельности вуза по обеспечению качественной подготовки специалистов и результатов процессов, с учетом стратегических целей развития и текущих требований деятельности. Цели вуза в области качества – основные показатели деятельности университета по разным направлениям на учебный год. К формулировке целей предъявляются требования измеримости и достижимости.

На основе целей вуза в области качества формируются цели каждого подразделения, отражающие основные показатели подразделений для поддержания общей политики качества вуза, стратегических целей развития и частных задач.

К краткосрочным планам работы этого уровня также относятся годовые планы работ совещательных органов: попечительского совета, ученого совета, ректората, учебно-методического совета, научного совета.

В начале учебного года на основе документов долгосрочного планирования разрабатываются общие планы по направлениям деятельности: научно-исследовательской работе, воспитательной работе, повышению квалификации персонала, трудоустройству выпускников, административно-хозяйственной деятельности.

На уровне структурных подразделений краткосрочное планирование представлено целями подразделений вуза в области качества, годовыми планами работы структурных подразделений, комплексными планами факультетов и института, планами работы кафедр.

Планы структурных подразделений, в том числе факультетов и кафедр, характеризуются высокой концентрацией и тесной связью каждого вида направлений с целевым назначением. Планы в обязательном порядке содержат сроки выполнения мероприятий, ответственных лиц и графу для отметки о выполнении. Одним из тре-



бований к краткосрочным планам является их соответствие миссии, стратегическим целям и задачам университета, наличие раздела по улучшению деятельности, что проверяется в ходе внутренних аудитов.

Годовые планы работ подразделений разрабатываются в начале учебного года (или календарного – для некоторых служб) при непосредственном участии сотрудников подразделений, проекты планов обсуждаются на заседаниях кафедр или подразделений. Планы работы кафедры согласовываются с деканами факультетов, проректорами по направлениям и утверждаются ректором. Планы работы факультетов/института согласовываются с проректорами по направлениям и также утверждаются ректором. Планы работы подразделений (службы, отдела, сектора) утверждаются курирующим проректором.

Планы работ – часть номенклатуры дел всех подразделений и, соответственно, являются открытыми документами для сотрудников этих подразделений.

На индивидуальном уровне планирование представлено планами работы ответственных по направлениям (например, заместителей деканов по научной работе и менеджменту качества, кураторов) и индивидуальными планами ППС.

Для обеспечения деятельности необходимыми ресурсами подразделения вуза в осенний период формируют заявки на материально-техническое обеспечение. Данный вид заявок включает в себя обеспечение компьютерной техникой, учебно-лабораторным оборудованием, канцелярскими товарами, мебелью, ремонтом и т. д. Заявки проходят все уровни обсуждения и согласования на заседании специально созданной комиссии с участием руководителей подразделений. На основе плана развития вуза, утвержденного МОН РК, с учетом текущих потребностей составляется ежегодный план государственных закупок.

При обеспечении кафедр и подразделений учебно-лабораторным оборудованием в обязательном порядке предусматривается разработка плана внедрения этого оборудования в учебный процесс и оформление акта внедрения. Вопрос об эффективности использования оборудования рассматривается в дальнейшем на коллегиальных совещаниях.

Эффективность планирования обеспечивается через систему согласования планов вышестоящими руководителями, анализ выполнения запланированных мероприятий и документальное оформление свидетельств о выполнении (отделы и службы – ежемесячно, кафедры и факультеты – 2 раза в год), своевременную отчетность о выполнении планов в установленные сроки, возможность внесения корректировок в действующие планы.

Результативность и эффективность планирования деятельности оцениваются также в ходе внутренних аудиторских проверок.

Система мониторинга деятельности и реализации планов включает следующие механизмы: годовые отчеты структурных подразделений; внутренние аудиты; рассмотрение вопросов на коллегиальных органах.

Одной из основных форм оценки деятельности подразделений является их ежегодные отчеты, содержащие комплексную оценку деятельности. Отчет кафедры анализируется и обсуждается на заседании кафедры, утверждается деканом факультета. На основании отчетов кафедр деканат составляет отчет по факультету. Годовые отчеты факультетов согласовываются с проректорами по направлениям, утверждаются ректором. На основании отчетов факультетов под руководством проректоров формируется общий отчет университета. В начале каждого учебного года на первом ученом совете университета выступает ректор с докладом «Об итогах деятельности университета за учебный год и задачах на новый учебный год», в кото-



ром дает общую оценку деятельности вуза за год. На основании изложенного анализа в докладе определяются цели и задачи на новый учебный год, обозначаются цели университета в области качества.

При подготовке отчетов активно используются статистические показатели информационных систем вуза, что позволяет повысить объективность оценки происходящих изменений в вузе.

С целью гарантии постоянной пригодности, адекватности и результативности системы менеджмента вуза, а также поиска возможности по улучшению этой системы ежегодно руководством университета проводится анализ системы менеджмента по следующим направлениям деятельности: результативность достижения целей за текущий учебный год; организация внутренних проверок и инспекционного аудита; анализ требований потребителей; анализ процессов; общая оценка результативности СМК. Отчет о результативности СМК заслушивается на заседании ученого совета.

Внутренние проверки деятельности вуза и его подразделений осуществляются в соответствии с внутренними нормативными документами и носят плановый характер. На основании утвержденного ректором плана-графика проведения внутренних проверок университет осуществляет внутренние проверки (аудиты) качества. По результатам проверки руководителем проверенного подразделения разрабатываются корректирующие действия, направленные на предотвращение возможности появления обнаруженных несоответствий в будущем. Результативность корректирующих действий проверяет сам руководитель подразделения, контроль осуществляет аудитор.

Внутренней оценкой деятельности кафедр, факультетов также является рейтинг, проводимый по итогам учебного года на основании положения о внутренней рейтинговой системе оценки деятельности ППС, кафедры, факультета/института. Основные критерии рейтинга разбиты по направлениям: учебная работа (40% от общего числа баллов), научная работа (40%), общественная работа (20%). Сравнительные показатели, используемые при оценке, ориентируют ППС, кафедры, факультеты на решение основных задач развития подразделений и университета в целом. Соотношение в оценке направлений может изменяться в зависимости от стратегических задач вуза. Итоги рейтинга рассматриваются на ученом совете вуза и выступают мотивационным фактором качества деятельности конкретного структурного подразделения на следующий учебный год.

В университете используется практика создания рабочих групп на разных уровнях управления вуза для внесения изменений в процессы, их реорганизации или формирования новых процессов, с целью мониторинга различных аспектов учебного процесса, принимая участие в которых преподаватели имеют возможность влиять на конкретные участки деятельности вуза или факультет.

Общая оценка эффективности работы каждого подразделения дается также в рамках годового отчета ректора на ученом совете.

Четко выстроенная и развитая система планирования позволяет университету успешно адаптироваться в современных динамичных и не всегда стабильных условиях.

Ссылки на источники

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Приказ Президента РК от 07.12.2010 г. № 1118.
2. Погребницкая М. В. Показатели процессов: определение, управление, анализ // Измерения в науке и технике мост к инновациям: материалы науч.-практ. конф., посвящ. Всемирному Дню метрологии, 20 мая 2010 г. – Астана, 2010. – С. 56–60.



ART 14235

УДК 378.1

Marina Pogrebitskaya,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Quality Management Service, North Kazakhstan State University named after Manash Kozybayev, Petropavlovsk, Kazakhstan

mpogrebitskaya@gmail.com

ISSN 2304-120X



9 772304 1120142

The system of the activity planning of NKSU named after M. Kozybayev

Abstract. The multilevel and multiple-aspect system of the activity planning introduced in NKSU named after M. Kozybayev is described in the article. The elements of the long-term and short-term planning are presented, the model of organizational plans is given, and approaches to assessing the efficiency of departments' activities are described.

Key words: system of planning, university, long-term planning, short-term planning, strategic planning, comprehensive plans, management, reporting.

References

1. Gosudarstvennaja programma razvitija obrazovanija Respubliki Kazakhstan na 2011–2020 gody. Prikaz Prezidenta RK ot 07.12.2010 g. № 1118 (in Russian).
2. Pogrebickaja, M. V. (2010) "Pokazateli processov: opredelenie, upravlenie, analiz", *Izmerenija v nauke i tehnike most k innovacijam: materialy nauch.-prakt. konf., posvjashh. Vsemirnomu Dnju metrologii, 20 maja 2010 g.*, Astana, pp. 56–60 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Методика сравнительного анализа алгоритмов на примере алгоритмов последовательного поиска

Аннотация. *Статья посвящена актуальным вопросам обучения студентов методам сравнения, анализа и выбора алгоритма для решения поставленной задачи на примере сравнительного анализа алгоритмов последовательного поиска.*

Ключевые слова: *сравнение и анализ алгоритмов, последовательный поиск, самоорганизующиеся таблицы.*

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

Для решения большинства задач, как правило, существует много различных алгоритмов, которые могут отличаться друг от друга по быстродействию, требуемой внутренней и/или внешней памяти, сложности программирования и ряду других критериев. При этом, как правило, не существует алгоритма, который был бы предпочтительнее при любых исходных данных и по всем критериям оценки.

Какой из них выбрать для решения конкретной задачи? Этот вопрос очень важен для любого профессионального программиста. Именно поэтому необходимо уже на ранних этапах обучения студентов «программистских» направлений подготовки уделять как можно больше времени вопросам выбора эффективного алгоритма решения задачи. Начинающий программист должен четко понимать, что один из основных этапов решения любой задачи – анализ и выбор алгоритма ее решения.

Традиционный способ сравнения эффективности алгоритмов состоит в сопоставлении их порядков сложности. Этот метод применим как к временной, так и пространственной сложности. Порядок сложности алгоритма выражает его эффективность обычно через количество обрабатываемых данных.

Однако такой подход к оценке эффективности алгоритмов имеет ряд недостатков. Одним из основных недостатков O-функций является их чрезмерная грубость. Если алгоритм А выполняет некоторую задачу за $0,001 \times N$ секунд, в то время как для ее же решения с помощью алгоритма В требуется $1000 \times N$ секунд, то алгоритм А в миллион раз быстрее, чем алгоритм В. Тем не менее А и В имеют одну и ту же временную сложность $O(N)$.

Следовательно, очень часто необходим более детальный анализ алгоритмов, претендующих на решение одной и той же задачи. В статье рассматривается методика сравнительного анализа различных алгоритмов на примере алгоритмов последовательного поиска. Выбор данной группы алгоритмов основан на том, что последовательный поиск очень часто применяется и в повседневной жизни, он интуитивно понятен и на первый взгляд тривиален. Казалось бы, что можно улучшить в простом последовательном переборе?

Но начнем все-таки с того, что знание алгоритмов последовательного поиска профессиональному программисту крайне необходимо. Представьте себе, что необходимо найти книгу в книжном шкафу, расположение книг в котором неизвестно. Так как книгу найти все-таки нужно, то в этом случае очевидный подход – простой последовательный перебор всех находящихся в шкафу книг. Если повезет, вы затра-



тите только одно сравнение, в худшем случае – N сравнений, где N – количество книг в шкафу. Среднее число сравнений, т. е. если поиск книг будет повторяться многократно, равен $N/2$. Таким образом, если мы ничего не знаем об организации исходных данных (например, исходные данные могут быть упорядочены), то, скорее всего, без использования последовательного поиска не обойтись.

Сформулируем алгоритм более точно. Пусть имеется массив записей с ключами $K_1, K_2, \dots, K_n$. Необходимо найти запись с заданным ключом K . Тогда традиционный алгоритм последовательного поиска будет включать следующие шаги (алгоритм А) [1].

1. $i = 1$.
2. Если $K = K_i$, алгоритм заканчивается удачно.
3. Иначе $i = i + 1$.
4. Если $i \leq N$, то вернуться к шагу 2.
5. Иначе алгоритм заканчивается неудачно.

Сложность алгоритма неоптимального последовательного поиска (алгоритма А) определяется как $O(n)$.

Условия окончания поиска следующие.

1. Элемент найден, т. е. обнаружен ключ $K_i = K$.
2. Все записи просмотрены, и совпадение не обнаружено ($i > N$).

Приведенный выше алгоритм при всей своей очевидности не является, однако, оптимальным. В алгоритме А имеются две проверки: на совпадение ключей и на выход значения индекса за пределы массива.

Если гарантировать, что ключ всегда будет найден, то без второго условия (выход индекса за границу массива) можно обойтись. Для этого достаточно в конце массива – $(N+1)$ -й элемент – поместить дополнительный элемент, присвоив ему значение искомого ключа K . Назовем такой вспомогательный элемент «барьером», так как он предотвращает выход за пределы массива.

Таким образом, ключ всегда будет найден в записи с индексом i . При $i = N+1$ (индекс достиг конца массива) ключ не найден (т. е. найден только в барьере), поиск неудачен. В противном случае – поиск удачен.

Алгоритм, реализующий описанный выше метод поиска, можно назвать алгоритмом оптимального последовательного поиска (алгоритм В). Рассмотрим его более подробно.

1. $K_{n+1} = K$.
2. $i = 1$.
3. Если $K = K_i$, на шаг 5.
4. Иначе $i = i + 1$. На шаг 3.

5. Если $i = N+1$, то поиск неудачен (ключ найден в барьере), иначе – поиск удачен (ключ найден в i -м элементе массива).

Сложность алгоритма оптимального последовательного поиска (алгоритма В) также определяется как $O(n)$, однако рассмотренный выше алгоритм В позволяет исключить в среднем $(N + 1)/2$ сравнений. Для сравнения описанных выше алгоритмов была написана программа, замеряющая время поиска m ключей в неупорядоченном массиве из m записей с помощью как алгоритма А, так и алгоритма В. Переменная m меняется от 5000 до 100000 с шагом 5000. Результаты работы программы приведены на рис. 1.

Как показывает график, алгоритм оптимального последовательного поиска (алгоритм В) примерно в два раза быстрее алгоритма неоптимального последовательного поиска (алгоритм А).

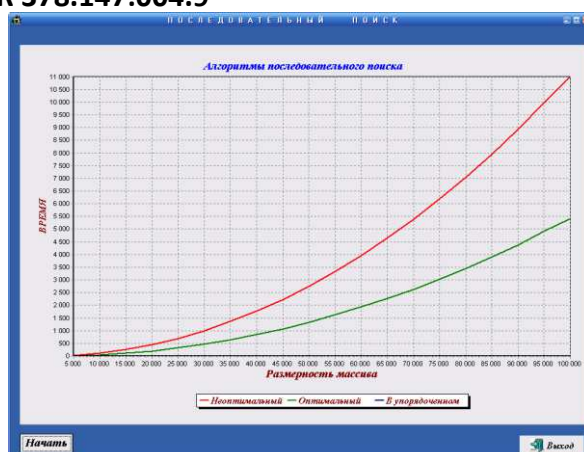


Рис. 1. Сравнение алгоритма А и алгоритма В

Дальнейшая оптимизация алгоритма последовательного поиска возможна лишь путем некоторой предварительной организации данных. Рассмотрим два варианта такой организации: упорядочение исходных данных и использование самоорганизующихся таблиц.

Самый широко применяемый способ организации исходных данных – это их упорядочение. Очень часто исходные данные изначально упорядочены, и в этом случае для поиска эффективней применять более быстрые алгоритмы поиска, например бинарный поиск (сложность $O(\log_2(n))$).

Однако алгоритмы последовательного поиска очень часто используются и для поиска в упорядоченных массивах. Если поиск необходимо осуществить однократно или поиск осуществляется в массиве небольшой размерности, использовать более сложные алгоритмы поиска нецелесообразно. Рассмотрим особенности применения алгоритма последовательного поиска для упорядоченной последовательности исходных данных.

Если известно, что ключи упорядочены (например, расположены в возрастающем порядке), то алгоритм последовательного поиска целесообразно несколько изменить.

Пусть имеется множество записей с ключами $K_1, K_2, \dots, K_n$, причем $K_1 \leq K_2 \leq \dots \leq K_n$. Необходимо найти запись с заданным ключом K .

В целях увеличения скорости работы в конец массива также помещается дополнительный элемент – «барьер», значение которого должно быть больше значения искомого ключа K (например, $K + 1$).

В отличие от поиска в неупорядоченном массиве просмотр элементов упорядоченного массива заканчивается в тот момент, когда первый раз выполнится условие $K \leq K_i$. Очевидно, что все элементы $K_{i+1}, \dots, K_n$ будут больше K .

Если $K = K_i$ – поиск удачен. В противном случае искомого элемента нет в массиве. Тогда алгоритм поиска в упорядоченном массиве будет включать следующие шаги (алгоритм С).

1. $K_n + 1 = K + 1$.
2. $i = 1$.
3. Если $K \leq K_i$, на шаг 5.
4. Иначе $i = i + 1$, на шаг 3.
5. Если $K = K_i$, то поиск удачен, иначе – поиск неудачен.

В случае удачного поиска алгоритм поиска в упорядоченном массиве не лучше алгоритма поиска в неупорядоченном массиве, однако отсутствие нужного ключа этот алгоритм позволяет обнаружить в среднем в два раза быстрее.



Для сравнения времени работы алгоритма В и алгоритма С в описанной выше программе вместо неупорядоченного массива использовался упорядоченный. Результаты работы программы приведены на рис. 2.



Рис. 2. Сравнение алгоритма В и алгоритма С

Очевидно, что алгоритм С будет тем более эффективнее алгоритма В, чем чаще поиск оказывается неудачным. На рис. 2 приведен пример, отражающий время поиска для случая, когда примерно каждый второй поиск неудачен.

Выше был приведен традиционный подход к организации последовательного поиска. В рассмотренных выше алгоритмах предполагается, что поиск любого из ключей может потребоваться с равной вероятностью. Однако часто такое предположение ложно. Например, какие-то книги в библиотеке выдаются читателям чаще, какие-то реже, телефоны вокзалов, поликлиник и некоторых магазинов в справочной службе спрашивают чаще и т. п.

Ниже как альтернатива общеизвестным алгоритмам последовательного поиска рассматривается один из малоисследованных и редко применяемых методов организации и поиска данных – самоорганизующиеся таблицы [2].

Пусть вероятность поиска ключа K_i равна p_i , где

$$p_1 + p_2 + \dots + p_n = 1.$$

Очевидно, что число сравнений при поиске будет минимально, если

$$p_1 \geq p_2 \geq \dots \geq p_n,$$

т. е. когда наиболее часто используемые записи находятся в начале таблицы.

Однако в большинстве случаев распределение вероятностей нам неизвестно. Более того, эти вероятности зачастую не являются константами и со временем изменяются. Рассмотрим методы решения задачи последовательного поиска с использованием самоорганизующихся таблиц.

Метод перемещения в начало. Данный метод использует следующую простую схему. Когда будет найдена нужная запись, она помещается в начало таблицы.

Такая схема позволяет довольно хорошо упорядочить записи без использования вспомогательных полей для счетчика. В результате часто используемые элементы будут располагаться довольно близко к началу.

Метод перемещения в начало наиболее легко реализовать, когда данные представлены в виде связанного линейного списка.

Метод транспозиции. В данном методе извлеченная запись меняется местами с записью, которая ей предшествует.



Два описанных выше метода достаточно просты и в понимании, и в реализации. Однако следующие вопросы необходимо все-таки исследовать.

1. В какой момент таблица уже настолько «организована», что дальнейшая самоорганизация не приводит к существенным улучшениям?

2. Какой из двух рассмотренных выше методов более эффективен?

Итак, у нас есть исходный массив M , в котором ключи располагаются произвольно относительно вероятности их поиска. Введем понятие «идеальный массив» D , т. е. массив, упорядоченный по убыванию вероятности поиска.

Для каждого i -го элемента массива M можно вычислить Δ_i – расстояние между его положением в массивах M и D . Тогда величина

$$R_M = \sum_{i=1}^n |\Delta_i|$$

и будет определять степень «организованности» массива M . Очевидно, что $RD = 0$.

Понятно, что с каждым новым поиском массив M будет все больше «организовываться», а значение R стремиться к нулю. Однако, как будет показано ниже, идеального состояния массив M так и не достигает.

Поэтому для ответа на первый поставленный вопрос необходимо экспериментально подсчитать для массива M из n элементов то количество поисков, которого достаточно для максимальной организации исходного массива M .

На рис. 3 приведен график зависимости величины RM от количества произведенных в массиве поисков для метода транспозиции при $n = 100$.

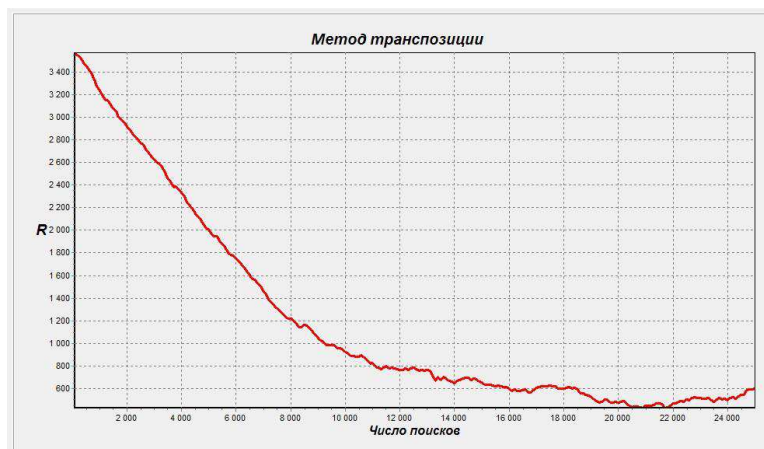


Рис. 3. Метод транспозиции

Тот же самый процесс для метода перемещения в начало приведен на рис. 4.

Из рис. 3 видно, что примерно после 19 000 сравнений массив из 100 элементов приходим к максимальной организации, т. е. дальнейшая самоорганизация массива не приводит к улучшениям.

Также очевидно, что метод транспозиции, в конце концов, дает более эффективный поиск, чем метод перемещения в начало для тех таблиц, в которых вероятность доступа к некоей конкретной записи остается постоянной во времени.

Однако метод транспозиции требует большего времени для достижения максимальной эффективности, чем метод перемещения в начало. Поэтому может быть рекомендована некоторая смешанная стратегия, при которой первоначально используется метод перемещения в начало, что позволит быстро переупорядочить



таблицу, а затем использовать метод транспозиции для поддержания данной таблицы в относительном порядке. Другим преимуществом метода транспозиции является то, что он может быть одинаково эффективно применен к таблицам, представленным в виде массива и в виде списка.

Завершая рассмотрение алгоритмов последовательного поиска, можно сделать вывод, что, несмотря на кажущуюся простоту базового алгоритма последовательного поиска (алгоритма А), его незначительные улучшения приводят к существенному повышению эффективности последовательного поиска.



Рис. 4. Метод перемещения в начало

Ссылки на источники

1. Структуры и алгоритмы компьютерной обработки данных: учеб. пособие / А. Б. Баканов, В. В. Дроzhдин, С. В. Самуйлов; Пензенский гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2007.
2. Структуры данных: учеб. пособие / И. А. Казакова, С. В. Самуйлов; М-во образования и науки РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Пензенский гос. ун-т» (ПГУ). – Пенза, 2011.

Sergey Samuylov,

Candidate of Engineering Sciences, head of the chair of computer sciences, mathematics and the humanities, Financial University under the Government of the Russian Federation, Penza branch, Penza

sws_p@mail.ru

Technique of the comparative analysis of algorithms on the example of algorithms of consecutive search

Abstract. The article is devoted to topical issues of training students to methods of comparison, analysis and algorithm choice for the solution of an objective on the example of the comparative analysis of algorithms of consecutive search.

Key words: comparison and analysis of algorithms, consecutive search, self-organizing tables.

References

1. Bakanov, A. B., Drozhdin, V. V. & Samujlov, S. V. (2007) *Struktury i algoritmy komp'yuternoj obrabotki dannyh: ucheb. Posobie*, Penzenskij gos. ped. un-t im. V. G. Belinskogo, Penza (in Russian).
2. Kazakova, I. A. & Samujlov, S. V. (2011) *Struktury dannyh: ucheb. posobie*, M-vo obrazovaniya i nauki RF, Gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya "Penzenskij gos. un-t" (PGU), Penza, (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 11201421



Экономический анализ деятельности сельскохозяйственной организации

Аннотация. В статье представлены отдельные методические аспекты проведения комплексного экономического анализа сельскохозяйственной организации. Осуществлен мониторинг размеров предприятия, состава и структуры выручки от продажи продукции, использования ресурсного потенциала. Проанализировано финансовое состояние. Предложены рекомендации для поддержания устойчивости эффективной стратегии развития организации.

Ключевые слова: экономический анализ, сельскохозяйственная организация, размеры предприятия, выручка, техническое оснащение, финансовая устойчивость, развитие.

Раздел: (4) экономика.

Для рассмотрения общей экономической характеристики предприятия проанализируем ряд показателей производственной деятельности. Анализ данных табл. 1 показывает, что выручка от продажи продукции в 2013 г. по сравнению с 2011 г. увеличилась на 46,3%. Возросли стоимость основных фондов, энергетические мощности, численность работников. Площадь сельскохозяйственных угодий увеличилась на 3,8%. поголовье животных увеличилось в 2,2 раза. Можно сделать заключение, что размеры предприятия за анализируемый период времени по основным производственным показателям возросли.

Таблица 1

Анализ показателей размера КХ «50 лет Октября»

Показатели	Годы			Темп роста (снижения), %
	2011	2012	2013	
Объемы производства основных видов продукции, ц:				
– зерно	63 823	68 913	88 397	138,5
– молоко	29 071	34 269	31 149	107,1
Стоимость проданной продукции (работ, услуг), тыс. руб.	98 315	136 728	143 837	146,3
Площадь с/х угодий, га,	3422	3422	3551	103,8
в том числе: пашни, га	3134	3134	3134	100,0
Среднегодовая стоимость основных средств, тыс. руб.	178 915	187 097	202 678	113,3
Энергетические мощности, л. с.	15 711	15 090	15 886	101,1
Среднесписочная численность работников, чел.	165	166	165	–
в том числе занятых в с/х производстве, чел.	153	162	161	123,8
Поголовье животных, усл. гол.	2764	3228	5016	В 2,2 р.

Наибольший удельный вес в структуре выручки занимает продукция животноводства (табл. 2). Основной товарной продукцией отрасли растениеводства являются зерновые и зернобобовые культуры, их удельный вес в структуре денежной выручки имеет тенденцию к росту.



Таблица 2

Состав и структура выручки от продажи продукции КХ «50 лет Октября»

Виды продукции	2011 г.		2012 г.		2013 г.	
	тыс. руб.	%	тыс. руб.	%	тыс. руб.	%
Растениеводство						
Зерновые и зернобобовые	7104	7,09	23 551	17	27 377	18,7
Сахарная свекла	6648	6,4	12 901	9,3	5844	4,0
Прочая продукция	16	0,02	69	0,05	21	0,01
Продукция растениеводства собственного производства, реализованная в переработанном виде	11 851	11,83	19 775	14,3	17 005	11,6
Итого продукция растениеводства	25 619	25,34	56 296	40,65	50 247	34,31
Животноводство						
КРС	16 263	16,23	22 130	16	21 801	15
Свиньи	13 364	13,34	10 998	8	16 874	11,5
Молоко цельное	42 292	42,21	46 950	34	54 575	37,3
Прочая продукция	23	0,02	44	0,03	9	0,006
Продукция животноводства собственного производства, реализованная в переработанном виде	746	0,74	310	0,2	331	0,2
Итого продукция животноводства	72 696	72,54	80 432	58,23	93 590	64,7

Для наиболее точного определения уровня специализации необходимо рассчитать коэффициент специализации K_c :

$$K_c = \frac{100}{\sum Y_i (2_i - 1)},$$

где Y_i – доля товарной продукции отдельных отраслей; i – порядковый номер вида товарной продукции в ранжированном ряду по доле в сумме выручки от продажи, начиная с наивысшего.

Коэффициент специализации менее 0,25 означает многоотраслевое производство (специализация слабовыраженная), от 0,25 до 0,5 – средний уровень специализации, от 0,5 до 0,65 – высокий уровень специализации, свыше 0,65 – углубленная специализация.

На основе данных табл. 2 рассчитаем коэффициенты специализации за 2011, 2012 и 2013 гг.:

$$K_{2011} = 100 / (42,21 + 16,23 \cdot 3 + 13,34 \cdot 5 + 11,83 \cdot 7 + 7,09 \cdot 9 + 6,4 \cdot 11 + 0,74 \cdot 13 + 0,02 \cdot 15 + 0,2 \cdot 17) = 0,26.$$

$$K_{2012} = 100 / (34 + 17 \cdot 3 + 16 \cdot 5 + 14,3 \cdot 7 + 9,3 \cdot 9 + 8 \cdot 11 + 0,2 \cdot 13 + 0,05 \cdot 15 + 0,03 \cdot 17) = 0,26.$$

$$K_{2013} = 100 / (37,1 + 18,7 \cdot 3 + 15 \cdot 5 + 11,6 \cdot 7 + 11,5 \cdot 9 + 4 \cdot 11 + 0,2 \cdot 13 + 0,06 \cdot 15 + 0,01 \cdot 17) = 0,25.$$

Таким образом, на основе проведенных расчетов можно сделать вывод о том, что КХ «50 лет Октября» имеет средний уровень специализации, так как коэффициент специализации на протяжении всего исследуемого периода находится в пределах от 0,25 до 0,5, т. е. предприятие занимается несколькими видами деятельности.

За анализируемый период увеличилась оснащенность КХ «50 лет Октября» техникой (табл. 3). Прослеживается рост фондовооруженности, вызванный увеличением среднегодовой стоимости основных производственных фондов при неизменной среднегодовой численности работников сельскохозяйственного производства [1]. Так, в 2013 г. на одного работника, занятого в сельхозпроизводстве, приходится 1228,4 тыс. руб., что на 144,1 тыс. руб. больше по сравнению с 2011 г. Также наблюдается рост энерговооруженности с 95,2 л. с. в 2011 г. до 96,3 л. с. на 1 чел. в 2013 г., вызванный увеличением энергетических мощностей. Показатель фондоотдачи в абсолютном выражении увеличился на 0,2 руб./100 руб. по сравнению с 2011 г.



Таблица 3

Оснащенность КХ «50 лет Октября» основными средствами и эффективность их использования

Показатели	2011 г.	2012 г.	2013 г.	Абс. откл.
Фондооснащенность, тыс. руб. на 100 га с/х угодий	5228,4	5467,5	5707,6	479,2
Энергооснащенность (на 100 га с/х угодий), л. с.	457,9	481,5	447,4	-10,5
Фондовооруженность, тыс. руб./чел.	1084,3	1127,1	1228,4	144,1
Энерговооруженность, л. с./чел.	95,2	90,9	96,3	1,1
Фондоотдача, руб./100 руб.	0,6	0,7	0,8	0,2
Фондоемкость, руб./100 руб.	1,8	1,4	1,2	-0,6

Анализ финансовой отчетности позволяет получить ряд важнейших финансово-экономических характеристик предприятия и наметить пути повышения эффективности и устойчивости агробизнеса [2; 3].

Сравнительный аналитический бухгалтерский баланс (табл. 4) показал, что стоимость имущества предприятия в динамике увеличивается. При этом собственный капитал организации увеличивался в среднем ежегодно на 7,5%. Величина заемных средств незначительна. Динамика показателей удовлетворительности структуры бухгалтерского баланса положительная.

Таблица 4

Сравнительный аналитический баланс КХ «50 лет Октября»

Показатели	Абсолютные величины (на конец года), тыс. руб.		Темп роста (снижения), %	Изменения (+/-)
	2012 г.	2013 г.		
АКТИВ				
Внеоборотные активы:				
Основные средства	126 563	139 815	110,5	13 252
Итого по разделу I	126 563	139 815	110,5	13 252
Оборотные активы:				
Запасы	130 256	145 532	111,7	15 276
Дебиторская задолженность	10 425	7089	68	-3336
Финансовые вложения	5000	5000	100	–
Денежные средства	5804	2112	36,4	-3692
Итого по разделу II	151 485	159 773	105,4	8288
БАЛАНС	278 048	299 548	107,7	21500
ПАССИВ				
Капитал и резервы:				
Добавочный капитал	65 263	65 263	100,0	–
Нераспределенная прибыль	208 992	229 532	109,8	20 540
Итого по разделу III	274 615	295 155	107,5	20 540
Краткосрочные обязательства:				
Кредиторская задолженность	3433	4393	128	960
Итого по разделу V	3433	4393	128	960
БАЛАНС	278 048	299 548	107,7	21 500

Из данных табл. 5 следует, что предприятие относится к первому типу финансовой устойчивости и имеет абсолютную финансовую устойчивость.

За весь анализируемый период предприятие не зависит от заемных средств (см. табл. 6). Это подтверждается значениями коэффициентов финансовой зависимости и задолженности, а также высоким значением коэффициента самофинансирования.



Таблица 5

Абсолютные показатели финансовой устойчивости КХ «50 лет Октября», тыс. руб.

Показатели	2011 г.	2012 г.	2013 г.
Источники формирования собственных средств (капитал и резервы)	254 009	274 615	295 155
Внеоборотные активы	127 015	126 563	139 815
Собственные оборотные средства	126 994	148 052	155 340
Наличие собственных и долгосрочных заемных источников формирования оборотных средств	126 994	148 052	155 340
Краткосрочные кредиты и займы	3159	3433	4393
Общая величина основных источников средств	130 153	151 485	159 733
Общая сумма запасов	112 067	130 256	145 532
Излишек (+) недостаток (–) СОС	14 927	17 796	9808
Излишек (+) недостаток (–) собственных и долгосрочных заемных источников покрытия запасов	14 927	17 796	9808
Излишек (+) недостаток (–) общей величины основных источников финансирования запасов	18 086	21 229	14 201
Трехфакторная модель типа финансовой устойчивости	(1,1,1)	(1,1,1)	(1,1,1)

Таблица 6

Динамика показателей финансовой устойчивости КХ «50 лет Октября»

Показатели	2011 г.	2012 г.	2013 г.	Теоретически достаточный уровень
Коэффициент автономии	0,98	0,98	0,98	≥ 0,5
Коэффициент задолженности	0,01	0,01	0,01	0,67
Коэффициент самофинансирования	68,1	67,18	79,9	≥ 1,0
Коэффициент финансовой зависимости	0,02	0,02	0,02	< 0,5
Коэффициент обеспеченности СОС	0,98	0,98	0,97	≥ 0,1
Коэффициент маневренности	0,53	0,53	0,54	0,2–0,5

Общая оценка финансового состояния КХ «50 лет Октября» показала устойчивое финансовое положение организации и отсутствие признаков банкротства.

Однако для поддержания устойчивости эффективной стратегии развития организации можно обозначить следующие рекомендации [4]:

- 1) продуманное и обоснованное формирование капитала предприятия по его структуре, качеству, соответствию условиям деятельности предприятия;
- 2) максимальное обеспечение собственными оборотными средствами;
- 3) рациональное использование основных средств;
- 4) улучшение деловой активности предприятия: поиск новых рынков сбыта, повышение конкурентоспособности продукции, совершенствование взаимоотношений с покупателями и поставщиками;
- 5) увеличение объема производства и реализации рентабельных видов продукции.

Ссылки на источники

1. Ильина И. В., Сидоренко О. В. Мониторинг экономической взаимосвязи ресурсообеспеченности и эффективности производства // Экономический анализ: теория и практика. – 2005. – № 6. – С. 55–59.
2. Ильина И. В., Сидоренко О. В. Анализ связи финансовых коэффициентов // Экономический анализ: теория и практика. – 2009. – № 12. – С. 28–33.



ART 14237

УДК 338.435

3. Сидоренко О. В., Ильина И. В. Бухгалтерская отчетность как источник аналитической информации сельскохозяйственных организаций // Современные научные исследования. Вып. 2 / под ред. П. М. Горева и В. В. Утемова. – Концепт. – 2014. – Приложение № 20. – URL: <http://e-koncept.ru/ext/61>. – Гос. Рег. Эл. № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X [дата обращения 05.06.2014].
4. Сидоренко О. В. Методические направления комплексного экономического анализа хозяйственной деятельности предприятий // Экономический анализ: теория и практика. – 2004. – № 18. – С. 37–39.

Olga Sidorenko,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of statistics and economic analysis on enterprise, Orel State Agrarian University, Orel

sov1974@mail.ru

Economic analysis of an agriculture organization

Abstract. The author presents some methodological aspects of conducting a comprehensive economic analysis of an agricultural organization. The author monitored the plant size, composition and structure of sales revenue, resource potential, analyzed financial condition and gives recommendations for maintaining the stability of the effective growth strategies.

Key words: economic analysis, agriculture organization, size of enterprise, sales, technical equipment, financial stability, development.

References

1. Il'ina, I. V. & Sidorenko, O. V. (2005) "Monitoring jekonomicheskoy vzaimosvjazi resursoosnashhennosti i jeffektivnosti proizvodstva", *Jekonomicheskij analiz: teorija i praktika*, № 6, pp. 55–59 (in Russian).
2. Il'ina, I. V. & Sidorenko, O. V. (2009) "Analiz svjazi finansovyh koeficientov", *Jekonomicheskij analiz: teorija i praktika*, № 12, pp. 28–33 (in Russian).
3. Sidorenko, O. V. & Il'ina, I. V. (2014) "Buhgalterskaja otchetnost' kak istochnik analiticheskoy informacii sel'skohozjajstvennyh organizacij", in *Sovremennye nauchnye issledovanija. Vyp. 2 / pod red. P. M. Goreva i V. V. Utemova, Koncept*, prilozhenie № 20. Available at: <http://e-koncept.ru/ext/61>, Gos. Reg. Jel. № FS 77-49965, ISSN 2304-120X [data obrashhenija 05.06.2014] (in Russian).
4. Sidorenko, O. V. (2004) "Metodicheskie napravlenija kompleksnogo jekonomicheskogo analiza hozjajstvennoj dejatel'nosti predpriyatij", *Jekonomicheskij analiz: teorija i praktika*, № 18, pp. 37–39 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



0 9

9 772304 120142



Скорик Александр Александрович,

телевидение, руководитель отдела «Пост-продакшн», Москва

skorikcrew@yandex.ru

Композиционные решения в изобразительном искусстве и кинематографе

Аннотация. В статье рассматривается влияние изобразительного искусства на композиционную выразительность киноязыка и его образность. Определяются общие корни, лежащие в основе кинематографического и изобразительного мастерства. Особое внимание обращается на аналогию художественных приёмов в живописи с приёмами в кинематографической сфере, таких как цветовое решение композиций произведений, сопоставление пространственных планов, трансформация изобразительных ракурсов и перспектив в вариативность экранной визуальности. Материал предназначен для искусствоведов, культурологов, художников, специалистов кино и всех читателей, которые интересуются историей изобразительного искусства и его взаимоотношением с кинематографом.

Ключевые слова: киноязык, кинематографическое пространство, колористическое оформление фильма, ракурс, перспектива.

Раздел: (05) филология; искусствоведение; культурология.

Художественный мир фильма кроме отражения авторского видения сложным образом связан с манерой его визуальной репрезентации, выражаемой в особом феномене киноязыка. Все, что мы называем элементами киноязыка, сводится к тому, чтобы дать в руки создателя фильма выразительные средства, насыщающие произведение смыслом и способствующие слиянию интенции автора, его творческого воображения, с переживаниями зрителя. «Кинематограф вызревал в недрах всей культуры прошлого. Кино заимствует сложившиеся в иных сферах культуры структуры и осваивает их, а сама культура медленно движется к кино» [Ямпольский М. Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф. М., 1993. С. 156], но особенно актуально это для её изобразительной составляющей. Целесообразно рассмотреть и сравнить образность кино и наполнение его кадров с художественной образностью произведений великих мастеров живописи.

Живопись дала кинематографу композиционное построение кадра и организацию цветового решения. Композиционное целое в картине замкнуто в формате холста, а в кинематографе – в кадре. Построение художественного полотна – одна из главных задач в организации произведения. В содержании живописных образов автор достигает во многом невозможного благодаря нахождению нужного композиционного решения. Важную роль в системе художественных средств композиции играет цвет.

Выделение центра картины определённым цветовым пятном – популярный приём в творчестве художников, и он, как правило, несёт в себе особую смысловую нагрузку. Цвет воздействует на психологическое состояние человека, помогает сформировать определённый образ, вызвать конкретные эмоции и ассоциации. Красное пятно – классика в живописи. Алый плащ Гектора характеризует воинскую



доблесть в картине А. Лосенко «Прощание Гектора с Андромахой» (1773 г.). Юноша в красной рубаше с высоко поднятой головой – олицетворение грядущих перемен («Бурлаки на Волге» 1870–1873 гг.). Пламенеющий конь в сюжете К. Петрова-Водкина «Купание красного коня» (1912 г.) ассоциируется с революционным обновлением мира. Ярко-красная брошь на белой блузе В. Мухиной в работе М. Нестерова «Портрет скульптора В. И. Мухиной» (1940 г.) направляет внимание зрителя к озарённому вдохновением лицу героини.

Подобный подход к цветовому решению кадра, являющегося мини-кинокартиной, используется художниками-постановщиками синтетического экранного искусства. Красный шарф героини фильма «Мама миа» (реж. Ф. Ллойд, 2008 г.) притягивает к ней внимание, помогает увидеть её вдалеке на горной тропинке. Малиновый наряд Татьяны Лариной выделяет её в бальном вихре кружащихся пар («Онегин», реж. М. Файнс, 1999 г.). Алый галстук главного героя в чёрно-белой ленте «Мститель» (реж. Ф. Миллер, 2008 г.) усиливает драматизм сюжета, как и напряжённый красный цвет флага в фильме С. Эйзенштейна «Броненосец Потёмкин» (1925 г.).

Белый и чёрный цвет – связующие звенья. Контрастное сочетание чёрного пятна одежды боярыни на белом снегу придаёт тревожный колорит картине В. Сурикова «Боярыня Морозова» (1887 г.). Подобный эффект создаётся в эпизодах фильма «Война и мир» (реж. С. Бондарчук, 1965–1967 гг.) – чёрное платье Элен среди белых нарядов присутствующих на балу дам соответствует её характеру, её тёмной сущности.

Голубой и синий цвета обычно не используются на первом плане для формирования центра композиции. Воздушная перспектива предполагает холодный колорит для дальних ландшафтов. Но лучшие русские живописцы, великолепно зная классические правила, нарушают их. В своих двухцветных гризайлях Ф. Васильев помещал холодные серые на ближний, а тёплые коричневые оттенки – на дальний план. Получался удивительный эффект свечения неба. Английский живописец Т. Гейнсборо в картине «Мальчик в голубом» (1770 г.) доказал, что акцент может быть в любом колорите в зависимости от его проработки и окружающего пространства. Фон был написан тёплыми тёмно-коричневыми пигментами, а аристократический наряд юноши на первом плане – холодными сине-голубыми.

Цветовое решение фильмов «Шаг вперёд» (реж. Э. Флетчер, 2006 г.) и «Дневники няни» (реж. Ш. С. Берман, Р Пульчини, 2007 г.) соотносится с работой Гейнсборо использованием синего цвета одежды главных героев в качестве выделяющего его среди молодёжи в костюмах чёрно-серой гаммы.

Таким образом, эмоциональная действенность цвета формирует образ, способствует его становлению и определению в композиционном пространстве. Цветовые темы в живописи корреспондируются в кинематограф и вызывают определённые психофизиологические реакции зрителя.

Варьирование на экране цветных и чёрно-белых кадров направлено на дифференциацию разрозненных событий фильма: прошлого и настоящего, настоящего и будущего, грёз и яви, мистики и реальности. Цветные кадры перебиваются монохромными, отделяя вымысел от реальности, повседневность жизни от версификации воспоминаний. Решения могут быть многовариантными. Цвет сменяется на чёрно-белый тон и наоборот, или реализованное в сюжете полихромно настоящее и прошлое, действительность и вымысел разграничены короткими монохромными кадрами-перебивками («Коко Шанель», реж. К. Дюге, 2008 г.;



«Княжна из хрущёвки», реж. Т. Кабулов, 2013 г.). Бывает, что в последовательное развёртывание киноистории, выполненной в цветовой палитре, включаются чёрно-белые стоп-кадры, якобы запечатлённые фотоаппаратом и разделяющие реалистический слой от фотографического уровня («Неверная», реж. Э. Лайн, 2002 г.; «Ателье Фонтан», реж. Р. Милани, 2011 г.). Одинаково же решённые в цветовом отношении со всем фильмом стоп-кадры могут дифференцировать разновременные эпизоды в едином кинематографическом пространстве («Туман-2», реж. И. Шурховецкий, 2012 г.). Разграничение тройной степени хронологических историй решается тональными нюансами колористической постановки. Так, в драме «Загадочная история Бенджамина Баттона» (реж. Д. Финчер, 2008 г.) явь, прошедшее и воспоминания в прошедшем – все эти временные градации отделены друг от друга тонким оттеночным окрашиванием кадров. Насыщенная палитра цветовой гаммы действий настоящего времени переходит в коричневатую тональность ушедших событий (подобно старым выцветшим фотокарточкам), а далее – в чёрно-белую размытку мемуаров, воссозданных памятью прошедших времён. Отсутствие размежевания различными способами гетерохронных сцен в киноленте приводит к затруднённому восприятию зрителем всего сценария. В мистическом детективе «Доказательство» (реж. Д. Мэдден, 2005 г.) хронологически раздробленный кинотекст с трудом читается именно из-за отсутствия вышерассмотренных ориентиров. Поэтому в данном сюжете, построенном на игре со временем, реалии и воспоминания в динамической смене сливаются. Таким образом, колористическое оформление фильма влияет на его выразительность, реализует и конкретизирует его композицию, является, несомненно, творческим процессом.

В мире изобразительного искусства традиции монохромной живописи с полихромными включениями зародились в Древнем Китае, развивались в Японии, с успехом перенимались европейскими художниками и, передаваясь из поколения в поколение, транслировались в синематическое творчество. И вот уже современная живопись заимствует цветковые кинематографические приёмы для темы памяти, сочетания прошлого и настоящего. Выставка заслуженного художника России Т. Назаренко «Фамильный альбом. Ретроспектива» (2011 г.) представляла произведения, обращённые к старому фамильному архиву. На каждом полотне преодоление временных границ, разделяющих истории прошлого, происходит за счёт двухвариантного цветового решения интеграции фотографий из семейного альбома автора.

Богатством сопоставления различных пространственных планов композиции наделено творчество многих великих мастеров. В глубинных мизансценах намеренно в центре композиции увеличивается реальный размер тел, но уменьшается к краям и в уходящем вдаль пространстве (Микеланджело «Мадонна Дони», 1507 г.). Выделение значимых фигур сюжета увеличением их формата было особенностью древнеегипетского искусства («Охота в нильских зарослях» – роспись из гробницы в Фивах, XV–XIV вв. до н. э.). Эта традиция характерна и для древнегреческой, византийской, древнерусской культур. В эпоху Ренессанса в портретной живописи, выстроенной на основе глубокой перспективы, крупный первый план силуэтом выделялся на фоне далёких пейзажей (Пьеро делла Франческа «Федерико де Монтефельтро, герцог Урбинский», 1465 г.). В кинематографе для придания значимости главному герою также одним из способов организации глубинной мизансцены в кадре является совмещение крупного изображения первого плана и сильно удалённого второго («Иван Грозный», реж. С. Эйзенштейн, 1944 г.; «Принц Персии», реж. М. Ньюэлл, 2010 г.).



Прародителем фото и киноприёмов ещё задолго до их изобретений в этих сферах было изобразительное искусство. До появления фотографии и тем более кинематографа художники создавали эффект фокусировки (способ достижения чёткости изображения), чтобы значимые объекты и персонажи выглядели максимально выразительно. Все остальные действующие лица изображались расплывчато, детально не прописывались, как при расфокусированной киносъёмке (О. Домье «Вагон третьего класса», 1862–1863 гг.). Так выглядели кадры на фотографиях и в кинолентах до появления глубокофокусного объектива. В картине Рембрандта «Самсон загадывает загадку гостям на свадьбе» (1638 г.) горизонтальная многофигурная композиция из динамических людских групп состоит из двух частей. Заглавные фигуры, чётко и крупно прописанные, помещены в правую область живописного пространства. В левой стороне полотна сопутствующие по сюжету персонажи даны намёком, широкими мазками, без проработки деталей – будто художник использовал мягкий фокус.

Точки зрения на натуру, а также положения натуры в пространстве называются ракурсами. Выбор ракурса производится с целью наиболее полной и эффектной передачи образа, зависит от оценки предмета и его эмоциональной окраски. Арт-классификация углов обзора коррелируется с синематической. Обзором с низкого горизонта живописцы пользовались в композициях монологического характера для выделения героя над окружением. Художнику А. Ватто в картине «Жилль» (1717–1719 гг.) удивительно удалось меланхолическое одиночество Пьеро, возвышающегося над пленэрным антуражем. Художники кинематографа достигают значительного размаха в границах кадра также благодаря применению низкой точки зрения. В фильме «MidWay» (реж. J. Smight, 1976 г.) ракурс снизу увеличивает мощь авиатехники. Иные стилистические возможности присущи высокому горизонту. Верхний ракурс, выбранный мастером, открывает панорамный вид необъятных просторов (П. Брейгель-старший «Охотники на снегу», 1565 г.). Особым достижением стала аэроживопись – изобретение футуризма, предлагающее зрителю необычно высокую зрительную позицию (Т. Крали «Пике над городом»). Благодатной почвой для её возникновения стал всеобщий интерес в обществе к начавшемуся в начале 20-х гг. XX столетия массовому использованию авиации. В кинематографе высокая проекция необходима для широкого угла обзора – обозрения панорамы из самолёта, из окна небоскрёба, с вершины горы («Изгой», реж. Р. Земекис, 2000 г.; «2012», реж. Р. Эммерих, 2009 г.).

Умение найти эффектный ракурс определяет мастерство режиссёра, художника-постановщика и оператора. Творческий поиск приводит к интересным находкам. Необычно выглядит материал, снятый в перевёрнутом ракурсе («12 друзей Оушена», реж. С. Содерберг, 2004 г.; «Области тьмы», реж. Н. Бёргер, 2011 г.). В синематическом исполнении он коррелируется с подобной ориентацией в экспериментальных живописных произведениях-перевертышах Д. Арчимбольдо («Садовник» 1590 г.), замаскировавшего вторые изображения в перевёрнутом виде. Перевернутые или опрокинутые фигуры в творчестве Тинторетто и Караваджо придавали стремительный динамизм их изощрённым композициям (Я. Тинторетто «Чудо святого Марка», 1548 г.).

Композиции могут быть нарисованы на холсте или сняты в кино с разных точек зрения. Многоракурсное построение в китайской живописи давало художнику полный простор воображению, не связывая его рамками ограниченного горизонтального пространства. Леонардо да Винчи также в одном художественном формате



рисовал растения, животных и людей во всевозможных планах («Эскиз головы Леды», 1508 г.). Композиционные точки зрения в изобразительном тексте стали вариативностью для экранной визуальности.

Ещё одно художественное средство, усиливающее выразительность образов, – это перспектива. Зарождение линейной перспективы относят к XIV в. Первопроходцем в данном направлении, воплотившем на плоскости иллюзию трёхмерного пространства, считают Джотто ди Бондоне («Благая весть святой Анне», 1304–1306 гг.). До линейной перспективы существовала обратная перспектива – явление, характерное для искусства Древнего Востока, европейского Средневековья и христианской иконописи. Реалистическая живопись изображает предметный мир по законам линейной перспективы, при этом все горизонтальные линии мысленно сходятся в одной точке, находящейся за плоскостью изображения, создавая иллюзию глубины. Точка пересечения линий при обратной перспективе находится перед картиной, там, где стоит зритель. В двадцатом столетии, начиная с П. Сезанна, развитие живописи вновь знаменует возврат к обратной перспективе. Принципы обратной перспективы могут рассматриваться и как зеркальность прямой перспективы, которые были применены режиссёром А. Медведкиным в кинодраме «Счастье» (1934 г.). Пространство фильма как бы выстраивается вокруг зрителя, вовлекая его внутрь экранного мира.

Ещё в эпоху Ренессанса художники заметили, что изображение деформируется, если стоять не напротив картины, а сбоку от неё. Это открытие привело к созданию картин на основе искажённой перспективы (анаморфозы) – намеренного искажения объекта, который при определённых условиях становится узнаваемым (Г. Гольбейн «Французские послы Жан де Дентвиль и Жорж де Сельв», 1533 г.). В XVI в. идея деформации образа получает свое воплощение в любопытных экспериментах художников, ставящих своей целью изучение приемов искажения. Эксперименты с перспективой и ее деформациями открывают широкие возможности для конструкции фантастических, ирреальных, искусственных пространственных форм. Искажённая перспектива с парадоксальными формами, ложные панорамы, иллюзии стали базой сюрреализма. В XX–XXI вв. анаморфозы получили своё второе рождение. Наиболее известны в настоящее время работы Иштвана Ороса. Деформация, искажённая перспектива становится одним из выразительных приемов кинорежиссёров. С. Бондарчук в фильме «Война и мир» использовал оптическое искажение предметов и пространства с целью изобразить мир, увиденный якобы глазами матёрого волка, затравленного охотниками.

Сферическая перспектива, связанная с округлой формой глазного яблока и периферическим зрением, используется в пейзажной живописи для трактовки земной поверхности (К. Хокусай «Морской путь в Кадзуса», 1831 г.; К. Петров-Водкин «Смерть комиссара», 1928 г.; Б. Кустодиев «Портрет Ф. И. Шаляпина», 1922 г.). В кинематографе она даёт возможность с помощью современных технических средств показать на экране без увеличения его размеров длиномерность конструкций, панорамы открытых пространств и расширить угол обзора сложного ракурса. Благодаря сферической перспективе стало реальным в кинодраме «Час пик» (реж. О. Фесенко, 2006 г.) фронтально разместить мост на первом плане кадра, а в «Телефонной будке» (реж. Д. Шумахер, 2003 г.) и «Коде да Винчи» (реж. Р. Ховард, 2006 г.) снять сцены в узком пространстве телефонной кабины и в кабине автомашины, также в фантастическом боевике «Стиратель» (реж. Ч. Рассел, 1996 г.) и в детективе «Девушка, которая играла с огнём» (реж. Д. Альфредсон, 2009 г.) уви-



деть исследуемые интерьеры как бы через объектив микро- и видеокамеры.

Панорамная перспектива – изображение на картине всего того, что зритель видит вокруг себя. При рассматривании панорам зритель должен находиться в центре круглого помещения, где, как правило, располагают смотровую площадку. Общеизвестными в России являются панорамы «Оборона Севастополя» и «Бородинская битва» в Москве и «Сталинградская битва» в Волгограде. Панорамное кино – кинематографическая система с сильно изогнутым экраном. Но панорамная перспектива в фильме может создаваться и на обычном экране при движущейся круговой съёмке вокруг неподвижного объекта («Мы из будущего – 2», реж. А. Самохвалов, 2010 г.).

Как в живописи, так и в кинематографе цветовое решение произведений, многообразие планов, очертания композиции на полотне и в кадре, обозначающие разные смысловые темы, акценты или относящиеся к разным временным потокам, проекции и перспективы выстраиваются одними и теми же приёмами.

Кинематограф строил себя как бесконечная цепочка арт-предшествований. Становление кинотворчества связано с обращением к истокам, с имитацией великих мастеров живописи. Исследования изобразительного материала применительно к фильмам вызывают импульс к изучению проблемы выразительности экранного мастерства, способствуют развитию кинематографа как вида искусства.

Elena Skorik,

Teacher of Fine Arts of Highest Qualification Category, School № 109, Moscow

skorikcrew@yandex.ru

Alexander Skorik,

the head of the "Post-production" department, Moscow

skorikcrew@yandex.ru

Composite solutions in visual arts and cinema

Abstract. The authors examine the impact of visual arts on the compositional expressiveness of film language and imagery. They determine common roots underlying the cinematic and visual art craftsmanship. Particular attention is drawn to the analogy of artistic techniques in painting with the techniques in the field of cinema such as the color solution works, comparison of spatial plans, the transformation of visual foreshortening and perspectives in the variability of the screen visibility. The material is intended for people, interested in arts, culture and cinema, artists, professionals.

Key words: film language, cinematic space, coloration mounting film, foreshortening, perspective.

Рекомендовано к публикации:

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





Этнотрадиция в мебели – дизайн будущего

Аннотация. В статье показано современное развитие этнотрадиции в мебели разных стран. Выяснены значение и роль традиции в современном дизайне. Раскрыты определенные аспекты развития этнотрадиции в современном дизайне мебели, а на их базе – и требования для дизайнеров мебели.

Ключевые слова: этнотрадиция в мебели, национальная традиция, аспекты и требования развития этнотрадиции в современном дизайне.

Раздел: (05) филология; искусствоведение; культурология.

Важность развития национального искусства подчеркивал Юрий Боров в своей работе «Эстетика» [1], совершенно справедливо считая, что каждое искусство национальное в своей сущности и потому важное как своеобразная база для развития будущего искусства и дизайна.

Авторская группа (Н. Я. Горбач, С. Д. Гелей, З. П. Росинская) в своем учебнике «Теория и история мировой и отечественной культуры» [2] максимально сжато раскрывает и характеризует понятие культуры, выделяя его из общего понятия цивилизации и даже противопоставляя их. Очень точно дается определение культуры как материальных и духовных ценностей, созданных народом на протяжении своей истории. Подчеркивается роль традиции в общем духовном развитии и особенностей менталитета общества.

Авторский коллектив В. П. Коцура, О. И. Потапенко, М. К. Дмитренко, В. В. Куйбиды в своей работе «Словарь символов культуры Украины» [3] представляет трактовку народной символики, подчеркивает роль символа в создании орнаментики и образа, отражающего определенную мысль, идею, чувство. Это представление вызывает определенный круг ассоциаций и является одной из мощных основ национальной культуры, подчеркивая, что настоящее искусство – символическое. И роль символа в дизайне еще не полностью осознана.

А. А. Грашин в своем учебнике «Краткий курс стилевой эволюции мебели» [4] раскрывает явление неотрадиционализма в мировом дизайне на примере работ дизайнеров Италии, Японии, скандинавских стран, основа которых – здоровый образ жизни, экологически чистые материалы, из которых изготавливается мебель, традиционность выполняемых изделий, разработанных техник исполнения, форм мебели и т. д.

Вопрос об использовании этнотрадиции в творчестве поднимался не один раз. То, что всякое искусство должно быть национальным, кажется, не вызывает ни у кого сомнений, ибо развитие каждого творческого индивида, как правило, происходило в сфере ментальности определенного народа. Вопрос возникал только тогда, когда, казалось, народная традиция в творчестве воплощалась с помощью международной модной стилистики, цвета и т. д. Но творчество талантливого украинского художника Михаила Бойчука начала XX в. опровергло подобное мнение, где «чужеродная» стилистика использовалась в творчестве, но переплеталась с другой ментальностью и национальной традицией, или, иначе, ложилась на новую основу.

Другое дело – дизайн, целью которого являются не только эстетические задачи, но и функциональные. А функция иногда диктует форму и стилистику проектируемо-



го предмета. Поэтому многие дизайнеры не задумываются над «национальностью» дизайна, ибо функция для них – явление интернациональное.

Мир, окружающий современного человека, все больше «фабрикуется». Его восприятие переполнено игрой новых линий и форм, произведениями расчета и ума. Человека поражает веретенообразная форма самолета или красивый кузов автомобиля, он постоянно соглашается и с новой формой мебели, созданной новым способом или из новых материалов. Обращение к старым формам можно объяснить как реакцию на дегуманизацию среды, в то же время наш век открывает свои собственные темы. В преобразованном мире неожиданно появляются новые источники вдохновения там, где раньше их предлагала только природа. Величественные технические сооружения равны природе по эстетической ценности: четкие соотношения материала и цвета, чистота линий и форм, исходящих из современного соответствия функции и прогресса.

Дизайн связывает в единый узел духовную и материальную, научно-техническую и технологическую, гуманитарную и индустриальную культуру. Следовательно, он обеспечивает культурную целостность современной цивилизации [5], а потому дизайнер, создавая новые функциональные формы предметов, автоматически, не желая того, «вплетает» в них свои ментальные, а значит, и национально-культурные традиции, ибо развитие творца происходило в определенном круге ментальности конкретного народа, а национально-культурная традиция этого народа, как правило, не прерывается. Конечно, она проходит через фильтр цивилизации в разных сферах развития общества, как то, например, развитие общественной этики, эстетики, архитектуры, мебели, технической эстетики и т. д. Но ментальная память народа остается в подсознании и, соответственно, влияет на мышление человека и всего общества. Потому в творениях дизайнеров, что бы они ни создавали, всегда будет присутствовать дух, мышление народа, с которым их роднит среда обитания, в которой они развивались, и народная традиция.

В последнее время в мировой практике изготовления мебели начала использоваться этнотрадиция, которая основывается на чистоте форм и изысканном ремесле, стремлении к добротности, долговечности изделий, их экологичности и эргономичности в постоянном поиске инновационных решений. Концепция, которую можно назвать неотрадиционализмом, всегда была актуальна для итальянского, японского, скандинавского дизайна. Эта концепция проявляла особый интерес к традиционным материалам и покрытиям, к ремесленной культуре старых мастеров, к забытым мебельным типам. Учет национальных традиций и современных тенденций развития общемирового дизайна, а также новейших технологий и маркетинговых требований еще в 1880-е дал положительные результаты. Примеры национальных мебельных идей встречаем в разработках дизайнеров Дании, Швеции, Норвегии, Финляндии, которые в качестве дизайнерских ценностей принимали традиционное, в частности для Скандинавии, родство с природным окружением, ручное национальное народное искусство, гармонию взаимоотношений вещей и человека и т. д. Отсюда такое обостренное внимание скандинавских дизайнеров к гуманизации и экологии предметной среды и их обращение к эстетике повседневности; при этом они находятся в фарватере общеевропейского развития дизайна.

Культурологический аспект, историческое многовековое достояние целых поколений народа в материальной и духовной культуре играют одну из ведущих ролей при проектировании мебели для дизайнера. Кроме того, среда, в которой формировалась нация, имеет также свое влияние на традицию через символику в орнаментике, формообразовании, цвете и т. д. Символ – это условное обозначение какого-то предмета, понятия, явления, процесса, художественный образ, отражающий определенную мысль,



идею, чувства. Это представление вызывает определенный круг ассоциаций и является одной из мощных основ национальной культуры. Общепризнанно: настоящее искусство – символическое. Именно знание символики помогает нам осознать картину мира, образ мышления наших предков, их эстетические, нравственные идеалы [6].

Формируемая веками традиция по своей сути стала системой защиты человека от негативного общественного и природного воздействия. Она устанавливала нормы поведения, подчеркивала духовные ценности народа на всех этапах жизни человека – рождение, смерть, брак и т. п. Традиция веками отшлифовывалась и оставалась особенностью, отличавшей разные народы, но и через положительное влияние объединяла их в совместной выработке новых традиций, нацеленных на развитие как общественной организации, так и цивилизационных мощностей различных государств. Роль традиции в настоящее время в нашем обществе недостаточно оценена государственными институтами власти.

Важной характеристикой традиции является ее цель, направленная на выработку положительного влияния на развитие общества. Поэтому система духовных ценностей общества формировала культурный тип индивида, что означало принадлежность его к ментальной среде конкретной нации, способ его мышления, особенности организации различных форм деятельности в жизненном цикле. Выработка духовных ценностных основ народа отражалась и на характеристиках мебели, степени их развития в формировании комфорта.

Традиция – это процесс внебиологической передачи от поколения к поколению устоявшихся культурно-бытовых особенностей [7]. Благодаря определенному консерватизму, которым отмечена бытовая культура, обеспечивается эффективное действие механизма культурной преемственности, без которого невозможно развитие нации.

Через культуру каждой нации, традиционность средств должна формироваться новая традиция в обществе, способствующая тому, чтобы научно-технический процесс был направлен на развитие и защиту человека, а не шел по пути наименьшего сопротивления, стихийно-непредсказуемо, что может привести к катастрофическим последствиям для самого общества. Поэтому культура того или иного народа имеет в новых условиях большое значение, ведь она, руководствуясь традицией, всегда была на страже выживания человека в этом мире и человеческого общества в целом.

К историко-культурным факторам влияния на дизайн относятся материальное достояние народа и его историческое развитие в соответствующей природно-географической среде.

Специфической чертой исторически-культурных факторов является то, что они практически неизменны во времени. Эти факторы в значительной мере определяют функциональные, конструктивные и художественно-эстетические особенности дизайна мебели. Их влияние существенно сказывается на учете многочисленных нормативных эксплуатационных требований. А основной целью историко-культурных требований является создание этнодизайна – учет материальных и духовных ценностей национальной культуры, также ее сочетание с футуродизайном с целью создания современного международного имиджа высокого уровня и узнавания национального дизайна.

Иностранный турист прежде всего хочет насладиться силой духовных и эмоциональных впечатлений от культуры неизвестного народа. А в культуру входят исторические материальные и духовные ценности народа. Поэтому культурологический аспект играет одну из ведущих ролей при проектировании мебели для дизайнера.

В демократическом обществе действует принцип уважения индивидуальных духовных ценностей и потребностей человека. Кроме того, исходя из принципа, что



каждому человеку нужна именно его среда обитания и что каждый человек за свою жизнь приобретает вещи, которые его вдохновляют, а также являются его ценностными понятиями и символами, дизайнерам мебели необходимо в будущем постоянно учитывать эти важные аспекты.

Хотя жилье и является системой создания искусственной среды, но его влияние на развитие и тип человека, его систему выживания в данных условиях уже очевидны.

Историческое развитие конкретного народа проявляется через ментальность в образных, конструктивных и эстетических традициях в производстве мебели, широте их применения в работе и отдыхе. Также историческое развитие указывает на сложность решения мебельных конструкций, отношение к их функциональному применению.

Наряду с многовариантностью конструктивных и эргономических решений, важным является обеспечение целостности композиции и образной индивидуальности как всей мебельной системы, так и ее составляющих. «На этом языке знаками становятся пропорции, оптическая иллюзия, цвет, соотношение света и тени, пустоты и объемов тел, цвета и масштаба. Дизайнерская форма – знак материала, технологии и качества изготовления вещей, выражающий их назначение и характер их социального бытия в системе культуры». Дизайн делает форму продукта не только целесообразной и конструктивно-логической, но и эмоционально выразительной, эстетически осмысленной [8].

При этом нужно органично и гармонично придерживаться единства стиля всей среды, пространственного решения каждой мебельной единицы, что имеет историко-культурные традиции.

Автор считает, что основные историко-культурные аспекты в дизайне следующие:

а) основные средства выразительности этнодизайна, куда входят иконография, стилистика и типология народного орнамента, исторически национальное формообразование мебели, закономерности построения взаимоотношений цвета:

- иконография, стилистика и типология народного орнамента включают в себя историческую традицию передачи образов, стилистики и морфологии орнамента. Используются в дизайне мебели традиционно с древнейших времен, поэтому в будущем традиция передачи данных средств выразительности имеет перспективу развития;

- исторически национальное формообразования мебели должно рассматривать все исторические тенденции развития форм мебели в обществе;

- закономерности построения цветных отношений тоже рассматривают все исторические закономерности использования цветовых сочетаний в мебельной традиции росписи;

б) духовная традиция этнодизайна должна включать в себя национальную мифологию и национальную символику:

- национальная мифология состоит из национальной традиции развития мифов, выражает ментальность народа и может быть выразителем сюжетной линии или символики в мебели;

- символика является национальным оберегом, ценностной и базовой основой для развития орнаментики в мебели;

в) ремесленная культура старых мастеров включает в себя развитие исторически традиционных материалов и покрытия, историческое развитие мебельных конструкций:

- традиционные материалы и покрытия, имеются в виду местные национальные традиции использования древесных пород, произрастающих на историкоэтнических территориях, и возможный состав защитного покрытия мебели от внешней среды;



– историческое развитие мебельных конструкций могло бы дать толчок к подражанию историческим технологиям изготовления конструктивных элементов, ведь эти технологии испытывались веками.

Итак, на базе данных аспектов выдвигаются такие историко-культурные требования к дизайну мебели:

1) Требование использования основных средств выразительности этнодизайна, включающие в себя:

- иконографию, стилистику и типологию народного орнамента;
- исторически национальное формообразование мебели;
- закономерности построения цветных отношений.

2) Требование использования духовной традиции этнодизайна, которая включает в себя национальную мифологию и национальную символику.

3) Требование использования ремесленной культуры старых мастеров, которая включает в себя:

- традиционные материалы и покрытия;
- историческое развитие мебельных конструкций.

Кроме того, на общий процесс объединения различных эстетических требований влияют и такие аспекты, как креативность и мода, индивидуальные духовные ценности и потребности заказчика или членов семьи. Креативность, способность создавать новые идеи и корректировать их модными тенденциями напрямую влияет на восприятие мебели как предметов современных и передовых систем. Индивидуальные духовные ценности и потребности заказчика автор уже раскрыл выше, а вот индивидуальные духовные ценности и потребности членов семьи заказчика, конечно, входят в список задач дизайнера, так как, например, дети в общем семейном доме должны иметь и свой уголок с соответствующей возрасту мебелью. Кроме того, мебель в себе должна нести не только детскую ментальную образность, но и духовно-национальную, так как среда воспитывает человека, меняет его поведение, воспитывает определенные ценности. Потому предметное содержание среды, особенно мебели, несет на себе определенный груз ответственности за создание стилистики, образности, знаковости интерьеров.

Оноре де Бальзак с помощью детальных описаний интерьеров, мебели, одежды и других вещей, среди которых жили его герои, пытался показать, что духовный мир людей разных сословий раскрывается в том числе и в вещах, которые их окружают.

Определенные вещи нужно рассматривать как отображение внутреннего мира и эмоционально-психологического склада человека в их историческом развитии, отсюда исходят непосредственные импульсы его поведения. Таким образом, для историка имеет значение способность вещей быть источником информации об общественно-исторических процессах на реальном человеческом уровне. Изучение предметно-бытовой среды прошлых эпох привлекает внимание и является актуальным [9].

Автор исходил в своих дефинициях из личного многолетнего опыта работы в сфере декоративно-прикладного искусства, дизайна среды и предметного дизайна, в частности мебели, а также в сфере образования по подготовке дизайнеров. Все же автор не претендует на неизменность требований, но утверждает, что за архаикой – будущее дизайна, выраженного и интерпретируемого временными различиями.

Данной статьей автор привлекает внимание к актуальности темы этнодизайна для дизайнеров мебели, а также формирует требования к этнодизайну в процессе формообразования мебели. По мнению автора, эти требования должны быть ведущими ориентирами в творчестве дизайнера и отправными пунктами в дальнейшем



ART 14239

УДК 687.01

изучении им культурного наследия народа. Иными словами, все, что касается материальной и духовной культуры нации, должно привлекать внимание дизайнера и вдохновлять на создание нового уровня этнодизайна, узнаваемого в мире по ментальности и культуре.

Ссылки на источники

1. *

Valery Strilets,

Senior lecturer at the chair of environmental design, Institute of Design and Advertising, Kyiv National University of Culture and Arts, Kiev

VStrilets8@gmail.com

Ethnic tradition in furniture as the design of future

Abstract. The author shows the development of ethnic traditions in furniture in different countries. He deals with the meaning and role of tradition in modern design and identifies certain aspects of ethnic traditions development in modern ethnic furniture design.

Key words: ethnic tradition in furniture, national tradition, ethnic design, aspects in modern ethnic design.

References

1. Borev, Ju. B. (1988) *Jestetika*, 4-e izd., dop., Politizdat, Moscow, 496 p. (in Russian).
2. Gorbach, N. Ja., Gelej, S. D. & Rosinskaja, Z. P. (1992) *Teorija i istorija mirovoj i otechestvennoj kul'tury*, Kamenjar, L. (in Russian).
3. Kocur, V. P., Potapenko, O. I., Dmitrenko, M. K. & Kujbida, V. V. (2005) *Slovar' simvolov kul'tury Ukrainy*, Millenium, Kiev, p. 351 (in Russian).
4. Grashin, A. A. (2007) *Kratkij kurs stilevoj jevoljucii mebeli*, "Arhitektura-S", Moscow, 416 p.: il. (in Russian).
5. Gorbach, N. Ja., Gelej, S. D. & Rosinskaja, Z. P. (1992) Op. cit.
6. Kocur, V. P., Potapenko, O. I., Dmitrenko, M. K. & Kujbida, V. V. (2005). Op. cit.
7. Gorbach, N. Ja., Gelej, S. D. & Rosinskaja, Z. P. (1992) Op. cit.
8. Borev, Ju. B. (1988) Op. cit.
9. Muhina, N. V. (2003) *Istorija mebeli. Jepohi i stili: ucheb.*, KNUKil, Kiev (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук

ISSN 2304-120X



9 772304 120142



09



Из истории охраны правопорядка в Тобольской губернии в период становления Советской власти (октябрь 1917 – май 1918 гг.)

Аннотация. В статье рассматривается исторический аспект вопросов охраны общественного порядка и борьбы с преступностью в сложный период истории России – установления власти большевиков и полного слома сложившегося правоохранительного аппарата. Анализируются проблемы создания советских органов охраны правопорядка в Тюменском регионе.

Ключевые слова: милиция, Красная гвардия, большевики, Учредительное собрание, Советская власть.

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

Обстановка в Тобольской губернии осенью 1917 г. была крайне напряженная. Известие об октябрьском перевороте в столице способствовало сильнейшему обострению политической борьбы в регионе. Подавляющее большинство рабочих и крестьян отнеслось к восстанию негативно либо занимало нейтральную позицию. Исполнительный комитет Тюменского Совета, Тюменская городская дума осудили действия большевиков в Петрограде: «Захват власти за две недели до выборов в Учредительное собрание есть узурпация прав народа» [1]. Рабочие на фабрике Логинова и некоторых других предприятиях города приветствовали открытие II Всероссийского съезда Советов, однако городская дума и Совет продолжали выступать от имени Временного правительства. Попытка местных большевиков организовать отряд Красной гвардии из солдат гарнизона не удалась. На заседании Тобольского Совета рабочих и солдатских депутатов 10 (23) ноября 1917 г. председательствующий в Совете А. В. Никольский, комиссар отряда особого назначения, охранявшего царскую семью, активно выступил против большевиков, требовавших установления в губернии Советской власти. Это противостояние способствовало тому, что Тобольский Совет не пошел за большевиками. Резолюции, принятые на экстренных заседаниях Тобольской думы, земства, профсоюзов и Совета, квалифицировали переворот как «насильнический акт большевиков против трудовой демократии», призывали к верности Учредительному собранию, некоторые союзы звали на прямую вооруженную борьбу с «узурпаторами» и требовали «изгнания со службы и изъятия из общества» всех большевистских элементов (Переселенческое Управление, Окружной Суд), а служащие Губернского Управления пошли еще дальше и предложили поставить вопрос «об организации из членов, входящих в состав местного Союза Союзов, особой милиции для защиты свободы, чести и имущества граждан от дикого проявления большевизма» [2].

Выборы в Учредительное собрание, проходившие 12 ноября 1917 г., принесли убедительную победу партии эсеров. По Тобольской губернии в избирательные бюллетени были внесены представители от партий кадетов, эсеров, народных социалистов, продовольственного комитета, еврейской общины, а также правоохранительных органов. Так, начальник милиции Туринского уезда П. С. Чичканов, член партии эсеров, являлся кандидатом в члены Учредительного собрания от г. Туринска и проходил



по списку, выставленному Тобольским губернским съездом Советов крестьянских депутатов и партией эсеров. В. С. Панкратов и его помощник прапорщик А. В. Никольский были кандидатами в члены Учредительного собрания от г. Тобольска.

В ходе революционных событий продолжался процесс становления губернских органов милиции, начавшийся еще в феврале 1917 г. после свержения царской власти и установления власти Временного правительства. Так, в отчете Туринского уездного комиссара Тобольскому губернскому комиссару за октябрь 1917 г. говорилось: «Состав милиции пополняется. Приглашен помощник начальника, бывший становой пристав. В уезд назначаются старшие милиционеры. Деятельность милиции, помимо канцелярской, сводится к раскрытию краж, обнаружению самосидки (самогон. – *Прим. автора*), борьбы с хулиганством. Положение милиции неустойчивое. Служащие канцелярии и низшие служащие милиции недовольны начальником милиции и помощником милиции за грубое обращение. Возможен уход со службы и служащих, и милиционеров...» [3] На организацию милиции не хватало финансовых средств, в Тюменском уезде биржевое общество даже вышло с инициативой собрать сумму в 100 тыс. руб. для создания отряда конной милиции в составе 50 человек [4].

После Февральской революции по всей губернии распространилось такое явление, как захват крестьянами лесов и самовольная рубка леса. Лесная стража была дезорганизована, имевшие место случаи насилия над стражей привели к тому, что она практически перестала существовать и выполнять свои обязанности. Частично обязанности по охране лесов легли на плечи милиции. Так, Тюкалинский уездный комиссар 23 ноября 1917 г. сообщал губернскому комиссару: «...крестьяне поселков Новопокровского, Преображенского, Баженовской волости вновь уничтожают лес, в частности, владельца Нифонтова. На место выехали начальник уездной милиции, член земельного комитета с солдатами» [5]. Позднее охрану лесов взяли на себя Советы. В Тобольском уезде, например, по инициативе Советов назначались специальные лесные народные охранники.

3 января 1918 г. на собрании представителей 14 профессиональных союзов Тюмени была принята резолюция, приветствовавшая центральные органы Советской власти, в которой, в частности, заявлялось: «...народную власть мы будем поддерживать всеми мерами и твердо стоять до последнего человека с оружием в руках за власть Советов, организовав немедленно Красную гвардию на выборных началах» [6]. Однако Тюменская городская дума, возглавляемая меньшевиками, земская управа и городская милиция саботировали распоряжения Совета депутатов (совдепа). Обстановка в городе осложнилась, участились грабежи, особенно на окраинах.

22–23 февраля 1918 г. в Тюмень из Перми, Екатеринбурга и Омска прибыли красногвардейские отряды общей численностью до 500 человек, вооруженные винтовками, пулеметами и трехдюймовой пушкой; они заняли железнодорожную станцию, почту, отделения банков, разогнали городскую думу и земскую управу. Руководство милиции бежало. Руководить банками, казначейством, управлением милиции были поставлены комиссары. Красногвардейцы производили обыски, реквизиции продуктов и оружия. Большевиками были созданы военно-революционный комитет (ВРК), принявший меры к вооружению рабочих, и штаб Красной гвардии, началось формирование ее отрядов.

Следует отметить, что после октябрьского переворота Красная гвардия стала основной вооруженной силой пролетарской диктатуры, она создавалась в целях борьбы с контрреволюцией, охраны общественного порядка, укрепления большевистского строя, перехода к всеобщему вооружению народа. До образования советской милиции отряды



Красной гвардии выполняли милицейские функции: вели борьбу со спекулянтами, саботажниками, бандитами, охраняли объекты народного хозяйства, государственные учреждения, заводы, фабрики, склады, железнодорожные пути и постройки. Красная гвардия дала первые кадры для формирования Чрезвычайной комиссии по борьбе с контрреволюцией и саботажем (ЧК) и советской милиции. В Тобольской губернии присылаемые большевиками из соседних областей красногвардейские отряды наряду с аналогичными формированиями, организованными местными большевиками, сыграли решающую роль в процессе перехода власти к большевистским Советам. Иногда одно появление в уезде вооруженного красногвардейского отряда, пусть и небольшого, создавало значительный моральный перевес сил у сторонников Советской власти и обеспечивало им относительно быструю и бескровную победу. Именно так проходила борьба за Советскую власть в г. Ишиме. Ишимский Совет не смог самостоятельно взять власть в уезде в свои руки и обратился за помощью в Омск, попросив прислать красногвардейский отряд. 27 января 1918 г. из Омска в Ишим прибыл состоящий преимущественно из солдат-фронтовиков отряд из 30 человек. Красногвардейцы запретили в городе продажу вина, отстранили от должности уездного комиссара Ланитина и объявили о переходе власти к уездному Совету депутатов. Для укрепления советской власти Ишимский исполком организовал в городе новую милицию и отряд конной Красной гвардии из 35 человек. На железнодорожной станции был создан революционный отряд, состоявший из 160 человек [7].

Подготовка к организации Красной гвардии в Тюмени началась сразу же после выделения большевиков в самостоятельную организацию 6 декабря 1917 г. Так как условий для открытой организации Красной гвардии в это время не было из-за отсутствия оружия, коммунисты Моторин, Журавлев и Пермьяков по заданию партийного комитета составляли списки рабочих, сочувствующих большевикам. Позднее из этих рабочих были организованы первые красногвардейские отряды на выборных началах. Депутаты Тюменского уездного крестьянского съезда, проходившего в конце января 1918 г., решили организовать на местах отряды крестьянской Красной гвардии. Однако создание Красной гвардии встречало сопротивление все еще действовавших земских учреждений. Тюменским уездным земским собранием гласных 1 февраля 1918 г. было вынесено постановление о том, что Красная гвардия в уезде не нужна. В самом же городе остановить революционные процессы было уже невозможно, большевики взяли под контроль гарнизонные склады оружия и военного снаряжения, установили в них красногвардейскую охрану, организовали патрулирование по городу, раздали оружие лицам, которые были рекомендованы рабочими коллективами. Рабочие Логиновской спичечной фабрики были вооружены все поголовно, вооружались рабочие мельниц, грузчики, железнодорожники и т. д. К 28 марта 1918 г. Красная гвардия насчитывала уже 508 человек, в основном это были рабочие с местных предприятий, работники железной дороги, безработные. Отряд был вооружен винтовками, шашками и револьверами разных систем, гранатами. Спешно формировался резерв Красной армии и советский отряд для несения внутренней службы. Началось формирование органов охраны правопорядка, но в сложный период ожесточенной борьбы за власть задачу по поддержанию порядка в городе взяла на себя Красная гвардия, которой Военно-революционный комитет (ВРК) приказывал «лиц, уличенных в чем-нибудь преступном, на месте расстреливать» [8]. Столь жесткие меры возымели действие, и разгул преступности в городе прекратился. Красногвардейские отряды посылались также и в деревни, где зажиточное крестьянство не только не признавало Советскую власть, но и пыталось поднимать бун-



ты. Так, для предотвращения кулацких мятежей в Тюмени 19 марта 1918 г. был создан отряд из 40 красногвардейцев и послан в с. Тугулым, после чего крестьянам этого села пришлось уплатить около 80 тыс. рублей единовременного налога.

По схожему сценарию развивались события в Ялуторовске. В январе 1918 г. туда прибыл Омский красногвардейский отряд из 65 человек. Красногвардейцы произвели ряд обысков, отобрали припрятанное оружие и сместили меньшевистско-эсеровских руководителей Совета. После этого в городе был сформирован самостоятельный отряд Красной гвардии, которым командовали молодые большевики А. Вазняк, А. Меховых, Н. Васин, Г. Семенов. Перед отрядом были поставлены задачи по ликвидации контрреволюционеров и взысканию денежной и натуральной контрибуции с кулаков, купцов и торговцев. Так, в апреле 1918 г. отряд был послан в Пятковскую волость для подавления сопротивления местных крестьян, заявивших, что они не признают Советскую власть. 15 крестьян были арестованы и отправлены в тюрьму. В мае 1918 г. местные отряды совдепов объединились в один уездный отряд Красной гвардии, который уже летом того же года под командованием Ф. А. Масленникова и Г. Ф. Семенова вел упорные бои с белыми.

Тяжелая обстановка сложилась на Тобольском Севере. В Березовском уезде власть находилась в руках чиновников, купцов и промышленников. Березовскую думу и уездное земство возглавляли монархисты, во главе городской и уездной милиции стоял бывший помощник исправника Кушников, а бывший исправник-монархист Ямзин был даже избран гласным на губернский земский съезд. В конце января 1918 г. на общем собрании городской бедноты и демобилизованных солдат под председательством ссыльного большевика Т. Д. Сенькина был образован Революционный комитет, вслед за этим «Рабочий союз». В марте 1918 г. Березовский Совет рабочих и солдатских депутатов полностью взял власть в свои руки и организовал отряд Красной гвардии под командованием Т. Д. Сенькина. В п. Обдорске в марте 1918 г. сторонниками Советской власти был организован «Рабочий союз», одним из членов которого стал И. И. Глазков, в дальнейшем – первый начальник Обдорской милиции. В апреле 1918 г. при помощи «Рабочего союза» и содействии красногвардейского отряда Т. Д. Сенькина власть перешла к Обдорскому Совету. В мае для оказания помощи Советам северных уездов из Тобольска на Березов был послан отряд Красной гвардии во главе с чрезвычайным комиссаром Пейселем. Отряд получил задание на всем пути своего движения на Север оказывать содействие местному населению в установлении Советской власти и подавлении сопротивления кулаков и местной буржуазии при сборах контрибуции.

В Тобольске, который в то время был губернским центром, Советская власть победила позже, чем в других городах губернии. Уездные органы власти продолжали подчиняться чиновникам бывшего Временного правительства. Фактически во главе губернии продолжал оставаться губернский комиссар. Однако и здесь влияние пропаганды большевистских идей было весьма ощутимым, и 25 января 1917 г. члены отряда особого назначения отстранили от исполнения обязанностей комиссаров Временного правительства В. С. Панкратова и А. В. Никольского. В марте 1918 г. меньшевики и эсеры создали в Тобольске объединенный «Исполнительный комитет Советов, городской думы и земства». Контрреволюционно настроенные офицеры, тайно прибывавшие в губернский центр, готовили бегство Н. Романова и его семьи, назревал монархический заговор. И. Я. Коганицкий в своих воспоминаниях описывал обстановку того времени следующим образом: «...надежда была только на преданную нам группу гвардейцев из 12–13 человек... которая на одном из официальных



собраний большевиков дала клятву, что они сами погибнут, но ни одному из членов “семьи” не дадут выйти живым, и для этого в каждой смене караула были вкраплены свои люди». Во главе милиции города стоял надежный человек – Волокитин (впоследствии большевик), который «оказывал быстрый и должный прием всем “дорогим гостям”, которые стекались в Тобольск» [9].

20 марта 1918 г. по инициативе большевиков в Тобольске был создан первый отряд Красной гвардии из 41 человека, начальником которого стал большевик Александр Остяков. Кроме того, уральские и омские большевики направили в Тобольск крупные красногвардейские отряды – 26 марта в Тобольск прибыл отряд Омской Красной гвардии из рабочих-железнодорожников в количестве 107 человек под командованием чрезвычайного комиссара А. Ф. Демьянова. Одновременно прибыл отряд из Тюмени под командой Никитина и Кармашева и из Екатеринбурга под командованием матроса Балтийского флота П. Д. Хохрякова. 2 апреля губернский комиссар В. Н. Пигнатти и его помощник были арестованы, но через несколько дней после допроса освобождены. Городская дума и земские учреждения были расформированы, Окружной суд заменен Ревтрибуналом и Народным судом. Персонально же весь служебный и технический персонал общественных, государственных, городских и уездных учреждений обязан был оставаться на местах. Все учреждения местного самоуправления, в том числе и управление милиции, должны были в срочном порядке представить в исполком штатные списки для проведения реорганизации. В Тобольске началось формирование отряда Красной гвардии, силами красногвардейцев была организована дополнительная охрана арестованного царя. Одним из первых вступил в отряд рабочий рыбоконсервной фабрики К. Г. Желтовский, позднее – начальник губернского управления милиции. Красногвардеец Желтовский стоял на часах у одной из дверей губернаторского дома, где жил Николай Романов с семьей [10].

В связи с организацией красногвардейских отрядов в Тобольском уезде следует отметить, что, хотя в самом городе их создание шло вполне оперативно и успешно, в сельской местности эта большевистская инициатива не встречала особого отклика. Попытки принудительного набора в Красную гвардию могли встретить лишь противодействие крестьян. Позднее, в период белогвардейской оккупации, они не видели принципиальной разницы между набором в Красную гвардию и попытками мобилизации в белую армию. Таким образом, попытка создания сельской Красной гвардии в Тобольской губернии успеха не имела.

Тем не менее, несмотря на определенные трудности и неудачи, власть в губернии постепенно переходила в руки большевиков. Состоявшееся в Тюмени 3 апреля совещание представителей ряда Советов губернии объявило себя губернской конференцией Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов и постановило перенести губернский центр из Тобольска в Тюмень, Тобольская губерния была переименована в Тюменскую. Был сформирован губернский Исполнительный комитет Советов, председателем которого стал один из руководителей тюменских большевиков Н. М. Немцов.

После захвата власти большевиками первоочередными мероприятиями, за которые они взялись, были слом старого государственного аппарата и реорганизация народной милиции Временного правительства. К концу 1917 г. в силу ряда обстоятельств положение в стране существенно ухудшилось, уровень преступности достиг критической точки. В связи с этим вопросы организации органов борьбы с преступностью являлись жизненно важными для новой власти, решение их не терпело ни малейшего отлагательства. Поэтому уже 28 октября (10 ноября) 1917 г. было издано постановление НКВД «О рабочей милиции», подписанное А. И. Рыковым, которое



стало правовым основанием организации новой, советской милиции.

В Тюменской губернии формирования рабочей милиции, как правило, не имели постоянного штата кадров и строились на основе добровольности или выборности, а иногда – и путем введения советами повинности. Так, 10 февраля 1918 г. Ишимский совет приступил к созданию уездной милиции, ее начальником был назначен Ф. П. Афанасьев, заместителем – И. М. Шустер. Рядовой состав милиции избирался открытым голосованием на собраниях рабочих и сельских сходов, в милицию направлялись рабочие и крестьяне, всецело преданные новой власти. Аналогично проходил набор в милицию и в Тюмени. Например, работники тюменской спичечной фабрики «Пламя» выделили из своего коллектива 5 активистов и откомандировали их в распоряжение губернского отдела управления для работы в милиции.

Губернское управление милиции в Тюмени, а также управления милиции в Тюменском и Ишимском уездах были образованы большевиками незадолго до восстания чехословацкого корпуса и прихода армии А. В. Колчака. Их возглавляли комиссары, непосредственно подчинявшиеся революционному комитету (ревкому) [11]. Для службы в органах милиции привлекались также служащие народной милиции Временного правительства, имевшие хотя бы небольшой опыт работы в правоохранительных органах. Например, С. М. Петрушкин, с мая 1917 г. работавший в народной милиции Тюмени, после установления Советской власти был переведен в уголовный розыск, а когда в Тюмени был организован отдел по борьбе с контрреволюцией, Петрушкина перевели на работу в этот отдел.

В остальных уездах губернии милиция фактически реорганизована не была. В Тобольске городская милиция по-прежнему подчинялась городскому голове. В ряде случаев даже наименование милиции сохранялось прежним. Так, 18 мая 1918 г. Тюменский Исполнительный Комитет Советов рабочих, военных и крестьянских депутатов выдал мандат Г. Ф. Вахрину о том, что «он назначен народным заседателем при Тюменской городской народной милиции» [12].

Процесс становления правоохранительных органов в Тюменской губернии прервался в июне 1918 г. и был возобновлен лишь после отступления войск А. В. Колчака в августе 1919 г. Но борьба с преступностью не прекращалась и в этот политически нестабильный отрезок времени, только велась она другими правоохранительными структурами, организованными Временным Сибирским правительством и правительством Колчака.

Ссылки на источники

1. Государственный архив Тюменской области (ГАТО). – Ф.1208. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 321–326
2. Наш край: журнал. – Тобольск: Типография «Северянин», 1924. – № 3. – С. 6.
3. Борьба за власть Советов в Тобольской (Тюменской) губернии (1917–1920 гг.): сб. док. материалов. – Свердловск, 1967. – С. 111.
4. Там же. – С. 114.
5. Там же. – С. 118.
6. Рощевский П. И. Октябрь в Зауралье. Октябрьская социалистическая революция и борьба за установление Советской власти на территории Зауралья. – Тюмень: Кн. изд-во, 1959. – С. 89.
7. Там же. – С. 84.
8. Там же. – С. 93.
9. Там же. – С. 98.
10. Фирсов И. Ф. Становление и развитие органов внутренних дел Тюменской (Тобольской) губернии в 1917–1923 гг.: монография. – Тюмень: ТЮИ МВД РФ, 2003. – С. 36.
11. Тюменский Областной Центр документов новейшей истории (ТОЦДНИ). – Ф. 7. – Оп. 1. – Д. 298. – Л. 54.
12. Тюменский областной краеведческий музей (ТОКМ). – Оф. 6762. – Ед. хр. 11. – Л. 11.



From the history of policing in the province of Tobolsk in the period of Soviet power (October 1917 – May 1918)

Abstract. The author deals with the historical aspect of the protection of public order and the fight against crime in the most difficult period in the history of Russia – the establishment of Bolshevik power and complete scrapping the existing law enforcement apparatus. He analyzes the problem of creating Soviet law enforcement agencies in the Tyumen region.

Keywords: militia, Red Guard, Bolsheviks, Constituent assembly, Soviet power.

References

1. Gosudarstvennyj arhiv Tjumenskoj oblasti (GATO). F.1208. Op. 1. D. 1. L. 321–326 (in Russian).
2. (1924) *Nash kraj: zhurnal*, Tipografija "Severjanin", Tobol'sk, № 3, p. 6 (in Russian).
3. (1967) *Bor'ba za vlast' Sovetov v Tobol'skoj (Tjumenskoj) gubernii (1917–1920 gg.): sb. dok. materialov*, Sverdlovsk, p. 111 (in Russian).
4. Ibid., p. 114.
5. Ibid., p. 118.
6. Roshhevskij, P. I. (1959) *Oktjabr' v Zaural'e. Oktjabr'skaja socialisticheskaja revolyucija i bor'ba za ustanovlenie Sovetskoj vlasti na territorii Zaural'ja*, Kn. izd-vo, Tjumen', p. 89 (in Russian).
7. Ibid., p. 84.
8. Ibid., p. 93.
9. Ibid., p. 98.
10. Firsov, I. F. (2003) *Stanovlenie i razvitie organov vnutrennih del Tjumenskoj (Tobol'skoj) gubernii v 1917–1923 gg.: monografija*, TJul MVD RF, Tjumen', p. 36 (in Russian).
11. *Tjumenskij Oblastnoj Centr dokumentov novejshej istorii (TOCDNI)*. F. 7. Op. 1. D. 298. L. 54 (in Russian).
12. *Tjumenskij oblastnoj kraevedcheskij muzej (TOKM)*. Of. 6762. Ed. hr. 11. L. 11 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Детерминанты резистентности созависимости к психологической коррекции

Аннотация. Статья посвящена анализу причин ограниченной эффективности психологической коррекции созависимости. В качестве детерминант резистентности созависимости рассматриваются экзистенциальные страхи, ригидность, инверсии ответственности и валентность на слияние.

Ключевые слова: созависимость, экзистенциальные страхи, ригидность, инверсии ответственности, валентность на слияние.

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

В поле социальной или человеческой деятельности мы несвободны: если я захочу сделать что-то, поле моей деятельности еще до ее начала уже структурировано и определено личными отношениями [1]. Созависимость как одна из распространенных проблем (характерна почти для 98% взрослого населения [2]), мешающих полноценной жизни людей, касается не только отдельных людей, но и самого общества, поощряющего созависимые отношения и создающего для них условия. Созависимость исторически институализирована: она считается социальной нормой, ее различные стереотипы поведения и чувствования принимаются и утверждаются обществом в качестве идеала, укоренены в культуре, воспеваются искусством и литературой. Эти стереотипы настолько прочны, что всякое посягательство на них воспринимается как девальвация общечеловеческих ценностей или бунт против идеалов. Парадоксально, замечал М. Мамардашвили, но именно там, где меньше всего морали в смысле культурного состояния, а не нравственной потуги, там чаще всего ищут моральные мотивы и только о них и говорят, поучают друг друга, все взывают к доверию, добру, духовности, любви и т. д. «Как же вы мне не доверяете?» «Как вы можете меня не любить?» И никто не осмеливается называть вещи своими именами, ибо его тут же душат требованиями доверия, любви, единения в каком-то аморфном чувстве, любую попытку противостоять этому воспринимают как оскорбление святынь [3]. Однако проблема человеческого бытия состоит в том, что нечто нужно *превращать* в ситуацию, поддающуюся осмысленной оценке и решению в терминах этики и личностного достоинства, т. е. в ситуацию свободы или отказа от нее как одной из ее же возможностей [4].

Решающей силой в истории любого народа является средний человек, доказывал Ортега-и-Гассет: великими народы делают главным образом не их выдающиеся люди, а уровень развития неисчислимых посредственностей, и именно поэтому столь важно как можно выше поднять средний уровень [5]. «Стадный инстинкт», «психология толпы», коллективное бессознательное, коллективное сознание и мышление, «огруппленное мышление», конформизм, стереотипы и предрассудки, фундаментальная ошибка атрибуции, «туннельное» мышление, иррациональные ложные идеи, дезадаптивные когниции – все это характеризует именно среднего человека, предпочитающего свободе, независимости и аутентичности привычные (хотя и не удовлетворяющие) созависимые отношения. Средствами и способами сокрытия от себя и от других внутренней пустоты и неподлинности этих отношений выступает



специфическое мифологическое мышление, структурирующее иллюзии, симуляции, самообман, «дурную» веру, ложное сознание, внутреннее лицемерие и т. п. [6]

Независимая жизнь как психологическая ориентация личности и зависит от ее взаимоотношений с другими, и определяет эти взаимоотношения. Суть независимой жизни связана с социально-психологическим феноменом ассертивного поведения (англ. assert – утверждать, отстаивать) и ассертивности как базальной установки личности, близкой принципу гештальт-терапии: «Я существую не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям; ты существуешь не для того, чтобы соответствовать моим ожиданиям...» При этом главная цель самоутверждения отнюдь не в том, чтобы «завоевать весь мир», то есть получить все, что хочется, и уж тем более не в контроле над другими людьми и манипуляциях ими. Ассертивное поведение – это способ непосредственного и честного общения между людьми, зависящего от их способности выражать свои чувства и мнения соответствующим образом [7]. Предметом нашего исследования является феномен, противоположный ассертивности, – зависимость от других людей, разворачивающаяся в сфере интимных межличностных отношений.

Наиболее общее определение феномена созависимости (англ. – co-dependency) – это устойчивая болезненная зависимость от компульсивных форм поведения и от мнения других людей, являющаяся попыткой обрести уверенность в себе, осознать собственную значимость, определить себя как личность. Психологический анализ созависимости обнаруживает существование в структуре личности предпосылок к образованию какого-то вида зависимости с целью удовлетворения потребности восполнить дефицит Я и духовный вакуум. Та или иная степень одержимости человека этой потребностью опредмечивается чем-то или кем-то: химическими веществами, материальными объектами, видами активности, человеческими отношениями. В результате удовлетворение этой потребности сводится к переносу ценностных и эмоциональных отношений с живого на неживое и наоборот: отношение к неживому (работа, игра, наркотик, пища и т. п.) как к живому и к живому (сексуальный партнер, супруг, собственный ребенок и т. п.) как к неживому – средству достижения эмоционального комфорта. При этом зависимой личности важнее и приятнее не столько конечный результат, сколько «пребывание в процессе» удовлетворения потребности.

Дефицит подлинной интимности и любви приводит к их подмене невротическими формами, и в особенности – созависимостью, или «слиянием», confluence. Особая сознательная фаталистическая позиция определяет здесь индивидуальную судьбу: оценка своей жизни как глобально зависимой от воспитания, наследственности, социального окружения, собственных влечений неизбежно приводит к ощущению ее бессмысленности. Принципиальным для понимания созависимости является анализ генеза такой оценочной позиции: она навязана, инкорпорирована, внедрена в сознание человека извне, является чуждой ему.

Созависимыми свобода и одиночество воспринимаются как наказание, пытка, отверженность, ассоциируясь с неполноценностью и ненужностью. Но людей, не склонных к зависимости, подобные взаимоотношения отталкивают, и базальный страх покинутости обрекает созависимых на жизнь, полную тревоги и жертв. В то же время их любовь, как и любовь любого человека, многогранна [8]. Как внутренний ресурс любовь у созависимых снижена или отсутствует и потому воспринимается как нечто, что можно заработать, заслужить, принося жертвы. Даже будучи дарованной, она воспринимается как не вполне заслуженный дар. Любовь предстает для созависимых единственным и универсальным источником смысла жизни: с ее потерей и жизнь теряет смысл. Тем не менее эта же любовь выступает средством манипуля-



ций с целью подтверждения своей значимости, обретения власти, контроля, получения иных, в том числе материальных, выгод. И наконец, при созависимости любовь ощущается как основной жизненный дефицит: именно поэтому источник и объект любви должен находиться в собственности и быть полностью подконтролен, чтобы снизить тревогу из-за постоянного страха его потери. Таким образом, «больная» любовь созависимой личности выступает суррогатом подлинных отношений, искаженных качественно и количественно во всех ее гранях и связях.

В коррекции созависимости применяются рационально-эмотивная психотерапия, системный подход, транзактный анализ, психодинамическая и гештальт-терапия и др. Так, психодинамическая стратегия коррекции созависимости включает ряд последовательных этапов: 1) Обращение к сознанию клиента, объективное информирование о том, как происходящее с ним выглядит со стороны и к каким последствиям приводит; интеграция информации в сознании. 2) Поиск социопсихологических факторов развития созависимости, особенно комплекса неполноценности. 3) Осторожное избавление человека от наиболее деструктивных методов психологической защиты – проекции, рационализации – после создания для него альтернативы, новых мотиваций. 4) Стимуляция в созависимом позитивных мотиваций, не получивших достаточного развития; обращение к подсознанию, активация творческого потенциала [9].

Более радикальный подход А. Менегетти предлагает для окончательного разрыва зависимости дискредитацию ее объекта в своем внутреннем мире, радикальное вытеснение его и любого воспоминания о нем, даже если в глубине души нам его жаль. Лишь уничтожив некую часть себя, связанную «с...», устранив свой модуль отношения «к...», можно избавиться от созависимости [10]. Согласимся, что такое избавление очень похоже на душевную кастрацию.

В целом анализ подходов к коррекции созависимости показывает: как правило, психокоррекционные и психотерапевтические практики направлены на адаптацию созависимых к сложившимся условиям (жизнь в семье с химически зависимыми, хронически больными и т. д.) и на самоизменения, помогающие именно эти условия переносить. В то же время специалисты почти единодушно отмечают: избавиться от склонности к созависимости невозможно, так же как никогда нельзя стать «бывшим алкоголиком», и даже смягчение созависимости или перевод ее в более конструктивное русло уже можно считать настоящей победой.

Детерминант резистентности созависимости к психокоррекции предлагается много. Попытаемся обосновать главные из них.

На первом месте среди них, по нашему убеждению, стоят **экзистенциальные страхи**, связанные с рядом конфликтов противоположных стремлений:

- любовь и неопределенность – стремление к контролю и зависимость;
- свобода – одиночество и тревожность;
- ответственность за свою жизнь и свобода – избегание ответственности и зависимость;
- экзистенциальная вина за свое несовершенство, за построение неполноценных отношений, за нереализацию своих возможностей и способы ее компенсации.

Созависимой личности непонятны, неведомы и одновременно интуитивно опасны самостоятельность, автономность и суверенность психологической территории – своей и чужой. Не веря своим чувствам как индикаторам своих же проблем и проецируя их причины вовне, созависимые не доверяют ни себе, ни окружающим. Возможность изменить себя и начать жить ассертивной жизнью оценивается как не-



реалистичная, а сама эта жизнь с необходимостью выбирать и отвечать за свой выбор – как непозволительная и невыносимая.

«Синдром выжившего» у созависимых предопределяет не критическую оценку неблагополучия в жизни как само собой разумеющегося, поддержание привычного с детства уровня несчастья и компенсацию неутолимого ощущения нехватки любви и собственной нецелостности фантазиями. Фиксируясь эмоционально на собственном самочувствии и прежнем опыте и не осознавая в качестве объективных источников своих чувств самих себя, созависимые не способны воспринимать актуальные жизненные ситуации адекватно, что подпитывает их страх самоизменений. В принятии решений и выборе будущего приоритетом для них выступают не экзистенциальные ценности, но эмоции, и потому созависимый предпочитает прожить чужую жизнь, отказываясь от исполненной экзистенции.

Цена свободы для созависимых особенно высока: жизнь в условиях выбора, риска и платы за них закономерно рождает чувства неуверенности, опасности, неопределенности, незащищенности. Дефицит безопасности обоснованно детерминирует поиск убедительных причин для сопротивления новому. У человека, решившегося на изменения, должна быть возможность жертвовать обыденностью, но, не будучи уверенным ни в себе, ни в других, сложно беспокоиться о ценностях, духовности и обо всем, выходящем за границы обыденности: «Плохо, ежели мир вовне измучен тем, кто внутри измучен...» (И. Бродский).

Ригидность созависимых в отношениях и в борьбе с созависимостью во многом обуславливается страхом нарушить семейные традиции и связь поколений.

Согласно теории систем, семья включает в себя интрапсихические, межличностные, внутрисемейные и экстрасемейные события и перспективы, взаимодействующие между собой как целостная система. В естественно сложившейся целостности семьи функционирование ее членов во многом определяется системными эффектами: каждый член семьи, взаимодействуя в ее системе, приобретает новые качества. Кроме того, семья представляет собой основную социокультурную единицу, посредством которой из поколения в поколение передаются традиции, подходы, привычки и отношения.

Определяя традиционную семью как «связку», Р. Лэйнг отмечает: здесь любой поступок любого члена связки должен касаться всех других и влиять на них; иными словами, это влияние должно быть взаимным. Используя его, каждый в семье должен быть подконтролен и сам должен контролировать других. Тягчайшее из преступлений – отказ действовать соответственно данной этике [11]. Система учета в семьях не просто схема «дающий – дающий», и часто, особенно при отсутствии взаимности, возникает чувство горечи: чувство, что тебя используют. С другой стороны, некоторые «вклады» и подарки в такой степени обязывают или настолько неприятны, что можно говорить о «священном долге неблагодарности».

Итак, сегодня в качестве главной причины психических и личностных расстройств рассматривается не влияние отдельных личностей, а семья в целом как основной носитель патологии. Всякое индивидуальное нарушение в контексте семьи – это и признак ее психического неблагополучия: оно либо существовало до проявления нарушения у члена семьи, либо проявляет ее тотальную психопатологию или ее патологическое функционирование. «Патологизирующее семейное наследование» выражается в формировании, фиксации и передаче по механизму импринтинга паттернов эмоционально-поведенческого реагирования между представителями разных поколений – семейных ролей, правил, стандартов взаимодей-



ствия, мифов, особой системы верований и убеждений, специфической интерпретации собственной жизни. Спецификой дисфункциональной семьи является ее ригидность и стремление сохранить статус-кво вне зависимости от меняющихся внешних и внутренних условий. Неудивительно поэтому, что взрослые созависимые, даже обратившись за помощью, избегают реальных и эффективных способов улучшить качество своей жизни, не представляя себе изменения себя и своего стиля жизни. Таким образом, ригидность самих созависимых в отношениях и в борьбе с созависимостью мощно подкрепляется сопротивлением их семей попыткам созависимых в асертивном поведении и обретении асертивности.

Инверсии ответственности. Асертивность – это философия личной ответственности: мы ответственны за свое собственное поведение и не имеем права винить других людей за нашу реакцию на их поведение. Созависимый, с позиций транзактного анализа, в отношениях всегда является Ребенком, который декларирует себя Родителем, но при «непослушании» партнера чувствует себя несправляющимся Родителем и/или брошенным Ребенком. Таким образом, одной из главных проблем в созависимых отношениях является бессознательная самопрезентация созависимого в роли либо Ребенка, либо Родителя отказом от роли Взрослого: отсюда отсутствие ответственности за собственные действия и поведение, постоянные обвинения в адрес партнера с резким переключением на самообвинение и/или претензии в адрес третьих лиц или систем [12].

Ответственность выражает меру владения собой: своими ресурсами, возможностями и ограничениями, внутренним отношением к времени и способом реализации этой меры. Преобладание свободы в этом контексте сродни игре «без правил» с легкой сменой способов решений ситуаций и проблем и пренебрежением ограничениями. Такая свобода, как игра, не дает возможности остановиться, завершить – и человек теряет самостоятельность и самодостаточность. Преобладание ответственности также чревато регрессом: ответственность, не пропорциональная ресурсам личности, определяет дефицит ее свободы, чтобы охватить больший масштаб пространства жизни своей ответственностью. В идеале свобода обеспечивается ответственностью за взятое на себя в жизни, основанной на гарантиях собственных сил ума и способностей [13].

Созависимые передают ответственность за свою жизнь и свои отношения и их последствия окружающим, Судьбе, Богу, поэтому и трудны для них выбор и принятие решений, и предпочитают они выжидательную позицию, уклонение от ответственности, «уход в болезнь» и т. п. При этом они, как правило, сверхответственны за жизни близких, считают себя обязанными помогать им в решении их проблем, а чаще решать эти проблемы за них, винят себя в их неудачах.

Но человек еще и себя благополучно не видит, и того, что он делает на самом деле, отмечает общую закономерность М. Мамардашвили. Вместо того чтобы принять все на себя, здесь и сейчас, он как бы говорит себе: то, что я делаю и говорю, – это не настоящий я, и это все «они» – среди людей ведь живу! Однако за многозначительностью подобных рассуждений и уловок «я» лежит обычно пустота [14].

Избежать ответственности за свою жизнь, контролируя других, созависимым помогают базовые защиты [15]:

- вера в свое всемогущество: *от меня зависит его поведение, чувства, расположение ко мне, умение себя вести* и т. п., что означает *я могу влиять на него, менять его по своему усмотрению*;
- вера в конечного спасителя: *не может быть, чтобы он меня бросил, обя-*



зательно произойдет что-нибудь такое, что заставит его продолжать заботиться обо мне (вернуться ко мне, полюбить меня и т. д.);

– вера в бессмертие на детском уровне. Желание умереть ради решения своих проблем и/или избавления от боли также инфантильны: *когда я умру, мне будет хорошо, не больно и проблемы перестанут вызывать дискомфорт.*

Инверсии ответственности ярче всего проявляются в межличностных стратегиях созависимости:

1. Главная стратегия – контроль – всегда нарушает распределение прав и ответственности. Роль контролера очень устраивает созависимого, так как придает особый смысл его жизни: говоря и думая за Другого, веря, что могут управлять его чувствами и не спрашивая, чего он хочет, созависимые иррационально считают, что ни Другого, ни качество отношений невозможно изменить, но одновременно верят, что в состоянии и обязаны контролировать все.

2. Протекция тесно связана с контролем: удушающая «забота» о близком предполагает его некомпетентность, беспомощность и неспособность делать то, что делает за него созависимый, а он благодаря этому «заслуженно» получает основание чувствовать себя постоянно нужным и незаменимым [16].

3. Манипуляция – преднамеренное и скрытое побуждение Другого (или других) к переживанию определённых чувств, принятию решений и выполнению действий – необходима для достижения скрытых целей созависимого. Общие причины манипуляции – отсутствие доверия к себе и другим; желание иметь власть над чувствами другого человека, превращая его в свою вещь; потребность в сверхконтроле или же полном отказе от контроля в силу ощущения неопределенности и непредсказуемости жизни (демонстрация своей беспомощности и зависимости также может быть способом управления и контроля); желание избежать истинной близости, вызывающей чрезмерную тревогу; потребность получить одобрение всех и всякого – являются в то же время фундаментальными характеристиками созависимости. В любом случае манипулятор использует те или иные приемы для защиты от чувства своей несостоятельности/неполноценности, тревожности и неуверенности. Манипуляции помогают созависимому достигать своих краткосрочных целей с минимальными затратами, но главное – получать удовольствие от ощущения тайной власти и чувства превосходства. Сам созависимый также нередко становится объектом встречных манипуляций. Раскрытие цели ведёт к разрушению манипуляции, и общение неизбежно переходит в агрессивный или ассертивный стиль.

«Валентность на слияние». Феномен сохранения созависимости при отказе от конкретных созависимых отношений и переноса ее на другие живые или неживые объекты в психокоррекции неоднозначен.

В психодинамической парадигме созависимость определяется как попытки воссоздать отношения родителя и ребенка во всех других значимых для созависимой личности отношениях. Предполагается, что регрессия позволяет созависимому увидеть в психологе нового родителя и выстроить новую структуру Я или наполнить «опустошенное», «обладающее утратой» Я новым содержанием: по-новому ответить себе на вопросы «что есть Я?», «чего я стою?» и «каково мое место среди людей?». Благодаря модели отношения к клиенту психолога, характеризующейся принятием и неосуждением, Я созависимого постепенно начинает наполняться новым содержанием – новым представлением о себе и отношении к себе, в противоположность прежнему осознанным и потому интегрированными, а не инкорпорированным, как в детстве. Как и в детстве, ответы на вышеприведенные вопросы приходят сначала



извне от значимых людей (в психокоррекции – от психолога), а затем уже осмысливаются. В результате не только создается новое содержание Я, но и Сверх-Я обновляется, вбирая в себя новые ценностные конструкты и новые фильтры для самооценки [17]. Однако в силу психологических и психофизиологических механизмов созависимости созависимый клиент, «отрываясь» с помощью психолога от созависимых отношений с определенным человеком (семьей), сохраняет свою «валентность на слияние», которая переориентирует созависимого с прежнего объекта зависимости на других людей (в том числе на психолога) или, например, на животных. Нередко к ней присоединяются химические, пищевые или иные аддикции.

Сущность переноса представлена в двух фундаментальных открытиях З. Фрейда [18]. Во-первых, согласно теории шаблонов, с раннего детства мы устанавливаем определенные стереотипы, организующие восприятие других людей, ожиданий и собственных реакций. Опыт предыдущих отношений часто становится своеобразным «прокрустовым ложем», и все будущие отношения, особенно самые важные, мы стремимся втиснуть в старые паттерны. Во-вторых, суть «вынужденного повторения» объясняется нашей потребностью повторно проигрывать особенно затруднительные или проблематичные ситуации и отношения, случившиеся в начале жизни. Фрейд считал, что боль от таких ситуаций фиксируется и периодически приводит человека к бессознательной попытке понять, что же происходит и почему получается именно так. Пытаясь снова и снова организовать счастливый конец прошлых неудач, мы периодически «наступаем на те же грабли», создавая ситуации, обещающие только боль и тревогу, но вновь и вновь приходим к неудаче. «Страдающий многократно, постоянно возвращается в царство теней, обрекает себя на круговерти, где несовершенное деяние, непрожеванный кусок истины вечно тащится потоком нашей жизни и сознания» [19]. И если мы не осознаем, чем подталкивались наши выборы и поступки, мы будем приходить только к неудачным разрешениям ситуаций, так как только такая программа развития отношений была когда-то заложена в наше бессознательное.

Итак, основными детерминантами резистентности созависимости к психокоррекции выступают, согласно вышесказанному, экзистенциальные страхи, ригидность, инверсии ответственности и «валентность на слияние» созависимого. Отсюда и специфика взаимодействия созависимого с психологом: духовное иждивенчество, в основе которого – неуважение к самому себе. Само обращение к консультанту, психологу, психотерапевту или соответствующей литературе – это, по сути, поиск рецепта «хорошей» жизни и способов ее достижения. Что созависимый может получить? – Немало:

1. Сообщение о том, что он не одинок – есть люди, переживавшие и страдавшие по похожим на его поводам и более или менее успешно разрешавшие похожие ситуации.

2. С помощью этой информации он может обозначить тему и границы своей «несчастливости», а также ее возможные причины.

3. Примеряя к себе образы «кого-то, кому помогло», он получает альтернативные образцы ассертивного поведения или его попыток. Далее ему остается только следовать инструкциям, признавая и подкрепляя тем самым собственную некомпетентность.

Учитывая важность и приятность для зависимой личности «пребывания в процессе» удовлетворения потребности в восполнении внутренней пустоты, неутолимость этой потребности и склонность созависимых обесценивать то, что они имеют, из-за страха утраты чего бы то ни было, возникает вопрос: насколько действенными и долговечными окажутся для них рецепты ассертивности? Очевидно, что поиск рецептов «лучшей жизни» легко может обернуться зависимостью от самого поиска и вынужденностью постоянной погони за счастьем в виде новых рецептов. Таким об-



ART 14241

УДК 177

разом, консультант (кто бы он ни был) выступает здесь заинтересованным поставщиком образцов и примеров, потребляя которые созависимый если и избавляется от прежней зависимости, то чаще всего приобретает новую.

Ссылки на источники

1. Мамардашвили М. Сознание и цивилизация. Тексты и беседы. – М.: Издательство «Логос», 2004. – С. 220.
2. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение из плена созависимости. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 224 с.
3. Мамардашвили М. Указ. соч. – С. 138.
4. Там же. – С. 15.
5. Ортега-и-Гассет Х. Человек и люди // Избранные труды. – М.: Изд-во «Весь Мир», 1997. – 704 с.
6. Шаповал И. А. Мифология и идеология созависимости в российской постсовременности // Интеллигенция и идеалы российского общества: материалы XI Междунар. теоретико-методологической конф. 31 марта 2010 г. – М.: Изд-во РГГУ, 2010. – С. 137–149.
7. Merna Dee Galassi, John P.P. Galassi. Assert Yourself. How to Be Your Own Person. – N. Y.: Human Sciences Press, 1977.
8. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб.: Речь, 2008. – С. 323–324.
9. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. – М.: «Академический Проект»; Екатеринбург: «Деловая книга», 2000. – 460 с.
10. Менегетти А. Проект «Человек». – М.: БФ «Онтопсихология», 2007. – 336 с.
11. Лэйнг Р. Я и другие. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 304 с.
12. Манухина Н. М. Созависимость глазами системного психотерапевта. – М.: Независимая фирма «Класс», 2009. – 280 с.
13. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 225–226.
14. Мамардашвили М. Указ. соч. – С. 126–127.
15. Емельянова Е. В. Указ. соч.
16. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Указ. соч.
17. Емельянова Е. В. Указ. соч. – С. 268.
18. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
19. Мамардашвили М. Указ. соч. – С. 45.

Irina Shapoval,

Doctor of Pedagogic Sciences, professor at the chair of special psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

irinashapoval@yandex.ru

Determinants of resistance codependency to psychological correction

Abstract. The article is devoted to analysis of the reasons for the limited effectiveness of psychological correction of codependency. Existential fears, rigidity, inversion of responsibility and the valency to the confluence are determined as determinants of resistance codependency.

Key words: codependence, existential fears, rigidity, inversion of responsibility, valency to confluence.

References

1. Mamardashvili, M. (2004) *Soznanie i civilizacija. Teksty i besedy*, Izdatel'stvo "Logos", Moscow, p. 220 (in Russian).
2. Uajnhold, B. & Uajnhold, Dzh. (2005) *Osvobozhdenie iz plena sozavisimosti*, Nezavisimaja firma "Klass", Moscow, 224 p. (in Russian).
3. Mamardashvili, M. (2004) Op. cit., p. 138.
4. Ibid., p. 15.
5. Ortega-i-Gasset, X. (1997) "Chelovek i ljudi", *Izbrannye trudy*, Izd-vo "Ves' Mir", Moscow, 704 p. (in Russian).
6. Shapoval, I. A. (2010) "Mifologija i ideologija sozavisimosti v rossijskoj postsovremennosti", in *Intelligencija i idealy rossijskogo obshhestva: materialy XI Mezhdunar. teoret.-metodol. konf. 31 marta 2010 g.*, Izd-vo RGGU, Moscow, pp. 137–149 (in Russian).
7. Merna Dee Galassi & John P.P. Galassi (1977) *Assert Yourself. How to Be Your Own Person*, Human Sciences Press, N. Y. (in English).

ISSN 2304-120X



0 9



9 772304 120142



ART 14241

УДК 177

8. Emel'janova, E. V. (2008) *Krizis v sozavisimyh otnoshenijah. Principy i algoritmy konsul'tirovanija*, Rech', St. Peterburg, pp. 323–324 (in Russian).
9. Korolenko, C. P. & Dmitrieva, N. V. (2000) *Sociodinamicheskaja psihiatrija*, "Akademicheskij Proekt", Moscow; "Delovaja kniga", Ekaterinburg, 460 p. (in Russian).
10. Menegetti, A. (2007) *Proekt "Chelovek"*, BF "Ontopsihologija", Moscow, 336 p. (in Russian).
11. Ljeing, R. (2002) *Ja i drugie*, Izd-vo JeKSMO-Press, Moscow, 304 p. (in Russian).
12. Manuhina, N. M. (2009) *Sozavisimost' glazami sistemnogo psihoterapevta*, Nezavisimaja firma "Klass", Moscow, 280 p. (in Russian).
13. Abul'hanova, K. A. & Berezina, T. N. (2001) *Vremja lichnosti i vremja zhizni*, Aletejja, St. Peterburg, pp. 225–226 (in Russian).
14. Mamardashvili, M. (2004) Op. cit., pp. 126–127.
15. Emel'janova, E. V. (2008) Op. cit.
16. Korolenko C. P., Dmitrieva N. V. Op. cit.
17. Emel'janova, E. V. (2008) Op. cit., p. 268.
18. Frejd, Z. (1990) *Psihologija bessoznatel'nogo*, Prosveshhenie, Moscow, 448 p. (in Russian).
19. Mamardashvili, M. (2004) Op. cit., p. 45.

Рекомендовано к публикации:

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



Бармина Нина Демидовна,

старший преподаватель кафедры инженерной графики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева»,

г. Нижний Новгород

barmina.nin@yandex.ru

Ширшова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной графики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева»,

г. Нижний Новгород

iashirshova@rambler.ru

Организация макета проекта курсовой работы по компьютерной инженерной графике

Аннотация. *Статья посвящена организации и содержанию курсовой работы по инженерной компьютерной графике в виде макета-стенда.*

Ключевые слова: *твердотельная модель, сборочный чертеж, рабочий чертеж, моделирование, графический отчет.*

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

Инженерная компьютерная графика занимает одно из главенствующих мест в современном образовании и является необходимой дисциплиной в процессе технического обучения. Конструкторско-графическая подготовка формирует теоретическую и практическую базу инженерного образования, так как является основой деятельности специалистов, вовлеченных в процессы создания, производства, эксплуатации, ремонта всевозможных конструкций.

Раздел геометрического моделирования – неотъемлемая часть инженерной компьютерной графики. По роду своей деятельности каждый инженер встречается с той или иной разновидностью конструкторской документации, поэтому знание теории изображений и стандартов является необходимостью для инженера. Изучение механизмов образования и построения графических изображений на основе методов проецирования и изучение правил выполнения чертежей в соответствии с действующими стандартами позволяют студентам стать грамотными в области прочтения чертежей и представить истинную форму и размеры моделируемых реальных трёхмерных объектов. В основе двумерного моделирования лежит чертёж. Студенты первых курсов изучают начертательную геометрию, где познают основы проецирования и учатся представлять мысленно форму объектов и их взаимное расположение в пространстве, что вызывает усиленную работу пространственного воображения. Инженерная графика учит умению представить объекты трёхмерного пространства в двумерном виде (на бумаге или на экране компьютера) или по изображению на плоскости представить реальный трёхмерный объект с точки зрения его геометрических свойств. Иными словами, грамотное прочтение чертежа имеет большое значение для процесса моделирования, а следовательно, двумерное моделирование неразрывно связано с трёхмерным. Оба отражают способы представления объектов с целью их проектирования, анализа и визуализации.

В основе геометрического моделирования лежат геометрические модели. Модель – это математическое представление геометрической формы, хранимое в па-



мента компьютера. Геометрическая модель – представление изделия с точки зрения его геометрических свойств: формы и размеров. Основные виды моделирования с точки зрения пространственного представления объектов – двумерное моделирование и трехмерное моделирование. Двумерное представлено чертежами изделия или иными проекциями. Трехмерное является наиболее совершенным видом и наиболее полно и реалистично представляет изделие. С точки зрения геометрической структуры представления объекта выделяется три основных типа трехмерных моделей: каркасные (проволочные), поверхностные (оболочечные), твердотельные (модели сплошных тел). Каркасная модель состоит из узлов и ребер. Поверхностная – из узлов, ребер и граней. Твердотельная состоит из узлов, ребер, граней и объема.

Исторически первыми появились каркасные модели. В них хранится информация только о координатах вершин (x , y , z) объекта и соединяющих их ребрах. Каркасное моделирование представляет собой моделирование самого низкого уровня и имеет ряд ограничений, связанных с недостатком информации о гранях и невозможностью выделить внешнюю и внутреннюю область трехмерного объекта. Основным ограничением является неоднозначность интерпретации видимости и ориентации граней каркасного изображения. В отличие от твердотельной модели, в каркасной нельзя отличить «видимые грани» геометрической формы от «невидимых» (скрытых). Также существенным ограничением является невозможность распознавания криволинейных участков моделируемого объекта. Так, боковые поверхности цилиндрических форм, которыми представлены, например, отверстия объекта, реально не имеют ребер, хотя на изображении показываются силуэты неких мнимых ребер. Таким образом, на каркасной модели мы имеем некорректное представление исходной формы. Тем не менее каркасные модели занимают достойное место в моделировании, так как позволяют получить быструю визуализацию производимых изменений в процессе конструирования изделия.

Поверхностную модель можно рассматривать как модель более высокого уровня, чем каркасную, так как наличие граней дает возможность распознавать и изображать сложные криволинейные участки объекта, выполнять особые построения, такие как, например, отверстия. Метод поверхностного моделирования используется наиболее эффективно при проектировании и изготовлении сложных криволинейных поверхностей, применяемых в автомобилестроении и в авиационной промышленности. Но при этом поверхностная модель не дает полного представления о моделируемом объекте, так как не отображает его внутреннюю область, а значит, не предоставляет возможности получения разрезов и сечений изделий. Эти знания дают возможность построения студентами трёхмерных моделей изделий разного назначения, в том числе машиностроительных и изделий авиа- и кораблестроения, методами геометрического моделирования, а также изучить способы и формы представления объектов и их изображений на экране компьютера и методы манипулирования ими.

Геометрическое моделирование даёт возможность построить эти объекты в виде твердотельных моделей методами компьютерной графики и собрать их при необходимости в узлы, то есть осуществить сборку или разборку изделий. Таким образом, работа с трёхмерными моделями требует тех знаний, которые студенты приобретают при изучении курсов начертательной, инженерной и компьютерной графики, являющихся дисциплинами, составляющими основу инженерного образования.

Итог изучения дисциплины «Инженерная компьютерная графика» – курсовая работа, которая не только позволяет обобщить все знания, полученные за время обучения данным дисциплинам в области компьютерной инженерной графики, но и даёт возможность оценить эти знания.



Тема курсовой работы – чтение, детализирование и моделирование сборочного чертежа. Чтением сборочного чертежа называют процесс определения конструкции, размеров и принципа работы изделия по его чертежу. Детализирование – процесс выполнения рабочих чертежей деталей по сборочному чертежу. Под моделированием следует понимать создание трехмерных моделей деталей и трехмерной сборки. Задание на курсовую работу выдается индивидуально по вариантам. В него входят: сборочный чертеж изделия, перечень составных частей и описание работы изделия. Сборочный чертеж содержит кроме самого изображения информацию, необходимую для сборки (изготовления) и контроля, а также данные о конструкции его составных частей и их взаимодействия. Такой чертеж дает возможность не только собрать изделие, но и выполнить по нему документацию, необходимую для изготовления его составных частей.

Задание курсовой работы: по предложенному чертежу необходимо выполнить рабочие чертежи указанных деталей, описать алгоритм создания модели детали типа «корпус», создать твердотельные модели всех деталей, входящих в сборку, а также саму твердотельную сборку (с присвоением материалов и выполнением необходимых разрезов), представить спецификацию на данное изделие.

Курсовая работа носит характер самостоятельной внеаудиторной работы, конечно же, основываясь на практических и лабораторных занятиях в данном направлении. В связи с тенденцией последних лет по сокращению аудиторных часов все более актуальной становится самостоятельная работа студентов. По новым стандартам доля внеаудиторной самостоятельной работы студентов составляет около 50%, то есть она достаточно весома в процессе изучения дисциплины. Следовательно, внеаудиторная самостоятельная работа студентов нуждается в такой же организации и методическом обеспечении, как и традиционная аудиторная [1]. Курсовая работа достаточно трудоёмка. Она требует большой занятости на компьютере для процесса моделирования, а также большой оформительской работы. Обязательным компонентом учебного процесса является использование средств обучения как носителя учебной информации и инструмента деятельности преподавателей и студентов. Средства обучения – это материальные объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития [2].

Средства обучения, используемые при изучении курса «Инженерная компьютерная графика» и при выполнении курсовой работы по данной дисциплине, включают в себя следующие компоненты:

- натуральные объекты – компьютеры как учебно-производственное оборудование, на котором учащиеся отрабатывают профессиональные умения и навыки, натуральные (вещественные) модели, например технические образцы;
- условные графические изображения – чертежи, наглядные изображения;
- программно-методическое обеспечение, ориентированное на поддержку процесса преподавания курса, включающее программные средства поддержки процесса преподавания; электронные двумерные и трехмерные модели объектов, созданные учащимися;
- традиционные учебные средства – методические разработки и пособия по инженерной и компьютерной графике, совокупность практических работ, система заданий.

Все средства обучения, независимо от их дидактических функций, выполняют общие для них функции:

- наглядности, обеспечивая осознанность и осмысленность воспринимаемой



студентами учебной информации, формирование представлений и понятий, являющихся основой формирования конструкторско-графических умений;

- информативности, являясь непосредственными источниками знания, носителями графической информации;
- компенсаторности, облегчая процесс формирования умений, способствуя достижению цели с наименьшими затратами сил и времени обучаемого;
- адаптивности, поддерживая самостоятельность выполняемых обучающимися работ;
- интегративности, позволяя рассматривать использование компьютерных технологий в графогеометрической подготовке и как средство для формирования системы умений в области компьютерной графики, и как средство осуществления интеграции с инженерной графикой;
- инструментальности, обеспечивая умения работы с использованием различных технологий;
- мотивированности, формируя мотивацию освоения конструкторско-графических умений как компонента учебной и профессиональной деятельности.

Все они взаимосвязаны и оказывают комплексное влияние на процесс формирования конструкторско-графических умений, обеспечивая его рациональную организацию и управление. Но в большей степени используемые средства обучения направлены на формирование содержательной части выполняемой студентами курсовой работы по инженерной компьютерной графике. В то же время недостаточно внимания уделяется формированию оформительско-исполнительских умений, обеспечивающих реализацию курсовой работы в технической документации средствами автоматизированного проектирования и других программных продуктов.

Также, к сожалению, практика показывает, что в самостоятельной работе студентов встречаются существенные трудности, вызванные в первую очередь недостаточностью, а порой и отсутствием навыков работы с информацией, объем которой постоянно растет [3]. Можно добавить и отсутствие желания поиска необходимой информации с использованием учебной, справочной литературы или возможностей Интернета у некоторой части студентов. Данная ситуация предполагает гибкую систему, позволяющую приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно студенту [4].

Поэтому на кафедре инженерной графики встал вопрос о создании, в дополнение к традиционным средствам обучения, макета-стенда представления электронной формы курсовой работы. Данный макет-стенд должен стать методическим пособием для студентов с целью более серьезного подхода к выполнению и оформлению курсовой работы, а также с целью экономии времени, затраченного на оформление курсовой работы, и снижения трудоёмкости ее проверки преподавателями. Была выработана единая форма компактного представления курсовой работы с учётом тех требований, которые предъявляются к документам такого рода, отражающая специфику направления и позволяющая оценить компетентность студентов в области полученных знаний по инженерной компьютерной графике. Такая форма представления отражает единые требования к оформлению курсовой работы, которые также приводятся в методических указаниях, выпущенных сотрудниками кафедры «Инженерная графика» [5]. Но если в методических указаниях упор делается на алгоритм создания трехмерных моделей деталей, то макет акцентирует внимание студентов на оформлении и содержании курсовой работы. Отчет о курсовой работе формируется в виде пояснительной записки, которая является текстовым конструкторским документом.



Пояснительная записка включает:

- задание к курсовой работе;
- титульный лист;
- содержание;
- раздел «Описание сборочного чертежа»;
- раздел «Алгоритм создания твердотельной модели корпуса»;
- иллюстративный материал: трехмерные модели деталей, трехмерная сборка;
- список литературы;
- приложения (рабочие чертежи деталей);
- спецификацию.

Данный подход позволяет студентам более серьезно относиться к выполняемой работе и применить свои знания при работе в среде графической системы Автокад в области геометрического моделирования как в пространстве модели, так и в пространстве листа и более глубоко изучить требования, применяемые к оформлению технической и другого рода документации.

В данном макете приводится описание конкретной курсовой работы: Детализация сборочного чертежа НГТУ. ИГ0807. 030СБ «Регулятор давления». Создание твердотельных моделей.

Курсовая работа содержит раздел «Описание сборочного чертежа», где студенты должны ответить на вопросы, которые позволяют определить назначение и принцип работы моделируемого изделия, состав и конфигурацию его составных частей, а также способы соединения между собой деталей, входящих в сборочную единицу данного изделия и последовательность их сборки. Студентам рекомендована такая последовательность чтения сборочного чертежа изделия:

- по основной надписи определить наименование изделия и масштаб изображения;
- по изображениям выяснить, какие виды, разрезы, сечения, выносные элементы выполнены на чертеже и назначение каждого из них;
- по спецификации определить назначение каждой детали, положение ее на чертеже;
- установить способы соединения деталей между собой и их взаимодействия;
- последовательно для каждой детали, входящей в сборочную единицу, выяснить ее геометрические формы и размеры, т. е. определить конструкцию детали;
- мысленно представить внешние, внутренние формы изделия в целом и разобраться в его работе;
- определить порядок сборки и разборки изделия, т. е. порядок отделения одной детали от другой, как это делается при монтаже и демонтаже изделия.

Соединения деталей, используемые в изделии, рекомендуется оформить в виде таблицы, где указаны как сами соединяемые детали, так и стандартные типы соединений, такие как шпилечное, болтовое, шпоночное, винтовое и т. д., то есть способы соединений.

Таким образом, основной задачей чтения чертежа и, соответственно, данного раздела курсовой работы является изучение форм отдельных деталей с целью дальнейшего выполнения их чертежей и моделей. Поэтому, ознакомившись предварительно с чертежом изделия, студенты могут приступать к его детализированию, при котором приобретает более полное представление о нем.

В разделе «Моделирование сборочного чертежа» приводится алгоритм создания твердотельной модели детали «Корпус» и даются изображения всех деталей, входящих в сборку, и сама модель сборки. Создание твердотельных моделей явля-



ется основной частью курсового проекта в процессе моделирования сборки. Выбран способ именно твердотельного моделирования, так как самым совершенным методом геометрического моделирования является объемное, или твердотельное, представление тел, которое обеспечивает полное однозначное описание трехмерной геометрической формы. Преимуществами таких моделей являются полное определение объемной формы с возможностью разграничения внешней и внутренней областей объекта, автоматическое построение трехмерных разрезов, что особенно важно при анализе сложных сборочных изделий, а также эффективность имитации динамики механизмов, генерации траектории движения инструмента и процесса сборки. При выполнении работы следует реализовать два подхода к конструированию: 1 – вначале выполняется двумерный чертеж детали, затем по нему создается трехмерная модель; 2 – создается трехмерная модель детали, затем пространственная модель отображается на плоскость в виде проекций детали. Иллюстративный материал, т. е. перечень моделей деталей сборочной единицы, представлен в виде таблицы. Трехмерная сборка представлена с разрезом (рис. 1, 2).

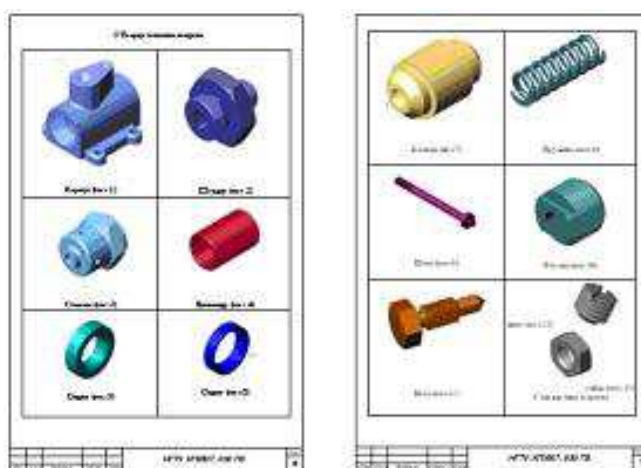


Рис. 1. Модели деталей, входящих в состав сборочной единицы «Регулятор давления»

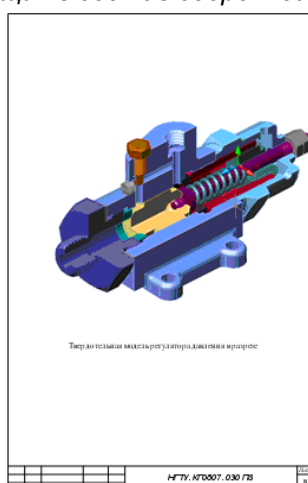


Рис. 2. Трехмерная сборка сборочной единицы «Регулятор давления»

Рабочие чертежи выбранных деталей студенты приводят в приложении к курсовой работе. Но именно детализирование является самым сложным этапом для сту-



дентов в процессе работы над курсовой работой, так как требует от них высокой подготовки по курсу инженерной графики, поскольку это не простое копирование изображений детали из сборочного чертежа, а творческая работа. Рабочий чертеж должен содержать необходимое количество изображений и размеров, определяющих форму детали. Изображения должны с наибольшей выразительностью и в удобном масштабе передавать формы наружных и внутренних поверхностей детали. Рабочий чертеж детали, независимо от ее конструктивного и технологического вида, должен удовлетворять общим требованиям, установленным стандартами ЕСКД. Основное внимание при выполнении рабочих чертежей деталей следует обратить на увязку формы, размеров и шероховатости поверхностей сопряженных деталей и на разработку конструктивных и технологических элементов деталей. Этот процесс занимает много времени не только у студентов, но и у преподавателей, поскольку чертежи доводятся до качественного уровня и подвергаются проверке неоднократно.

Работа с применением такого рода макета-проекта внедрена на кафедре «Инженерная графика» НГТУ им. Р. Е. Алексеева и успешно ведется уже несколько лет. В качестве математического обеспечения используется САПР AutoCAD 2012, который позволяет создавать как двумерные, так и трёхмерные модели. Посредством такого проекта студенты имеют возможность получения более углублённых знаний в области компьютерной инженерной геометрии и графики. А пример оформления курсового проекта позволяет представить весь проект в комплексе еще перед началом работы, что мобилизует аудиторию на активные действия в этом направлении и дает возможность оценить весь объем работы, распределить рационально время для его выполнения. Те студенты, которые хотят досрочно сдать курсовой проект, также ориентированы на форму представления и в сжатые сроки имеют возможность подготовить работу к сдаче. Поговорка «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» здесь очень уместна. Результат таков: 98% студентов сдают работу вовремя и в надлежащем виде.

Ссылки на источники

1. Черноталова К. Л., Гончаренко Е. Е. Дистанционное обучение в самостоятельной работе студентов очной формы обучения технических вузов // Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь). – ART 13215. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13215.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X. – [Дата обращения 14.04.2014].
2. Профессиональная педагогика: учеб. для студ., обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
3. Черноталова К. Л. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессиональной инициативы // Концепт. – 2012. – № 11 (ноябрь). – ART 12147. – 0,3 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12147.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X. – [Дата обращения 05.06.2013].
4. Там же.
5. Кирилловых Т. В., Черноталова К. Л. Методические указания к выполнению курсовой работы по инженерной компьютерной графике. – Н. Новгород: НГТУ, 2006.

Nina Barmina,

Senior lecturer at the chair of engineering graphics, Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev, Nizhny Novgorod
barmina.nin@yandex.ru

Irina Shirshova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of engineering graphics, Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev, Nizhny Novgorod
iashirshova@rambler.ru

Mock-up creation for a coursework in engineering computer graphics

ISSN 2304-120X



9 1772304 11201421

09





Abstract. The article is about the creation and content of the coursework in engineering computer graphics in the form of layout stand.

Key words: solid-state model, assembly drawing, working drawing, modeling, graphical report.

References

1. Chernotalova, K. L. & Goncharenko, E. E. (2013) "Distancionnoe obuchenie v samostojatel'noj rabote studen-tov ochnoj formy obuchenija tehniceskikh vuzov", *Koncept*, № 11 (nojabr'). ART 13215. 0,4 p. l. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13215.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X. [Data obrashhenija 14.04.2014] (in Russian).
2. Batyshev, S. Ja. (ed.) (1997) *Professional'naja pedagogika: ucheb. dlja stud., obuchajushhihsja po pedagogicheskim special'nostjam i napravlenijam*, Associacija "Professional'noe obrazovanie", Moscow, 512 p. (in Russian).
3. Chernotalova, K. L. (2012) "Organizacija samostojatel'noj raboty studentov kak faktor formirovanija professional'noj iniciativy", *Koncept*, № 11 (nojabr'). ART 12147. 0,3 p. l. Available at: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12147.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X, [Data obrashhenija 05.06.2013] (in Russian).
4. Ibid.
5. Kirillovyh, T. V. & Chernotalova, K. L. (2006) *Metodicheskie ukazanija k vypolneniju kursovoj raboty po inzhenernoj komp'juternoj grafike*, NGTU, N. Novgorod (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Исследование восприятия образа-стереотипа потенциальной жертвы изнасилования у девушек 18–22 лет

Аннотация. В статье представлены результаты исследования восприятия образа-стереотипа потенциальной жертвы изнасилования у девушек 18–22 лет.

Ключевые слова: криминология, виктимология, виктимологическая характеристика, жертва, изнасилование, восприятия, образ-стереотип.

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

Изнасилование – это половое сношение с применением насилия или с угрозой его применения к потерпевшей или к другим лицам либо с использованием беспомощного состояния потерпевшей, относящееся к преступлениям против половой неприкосновенности и половой свободы личности [1]. В соответствии с Конституцией Российской Федерации каждому человеку и гражданину гарантируется защита его прав и свобод, в том числе право на половую свободу и половую неприкосновенность [2].

За период с января по февраль 2014 года в Северо-Западном федеральном округе количество изнасилований и покушений на изнасилование возросло на 7,1% и составило 45 преступлений (42 за аналогичный период в прошедшем году). Наибольший рост отмечен в Санкт-Петербурге (+116,7%), Мурманской (+200,0%) и Калининградской (+50,0%) областях [3]. При этом указанные цифры дают нам довольно субъективную картину, так как статистика не учитывает латентные преступления. Однако даже имеющиеся данные говорят о необходимости разработки превентивных мер, направленных на снижения уровня преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности. Особенность изнасилования заключается в том, что поведение жертвы часто является способствующим совершению данного преступления. В частности, А. И. Папкин считает, что пережившим изнасилование зачастую было присуще поведение, которое могло быть интерпретировано преступником или как явное приглашение к сексуальному взаимодействию, или знак того, что жертва будет доступна, если преступник проявит достаточную настойчивость. Данное поведение может выступать в двух видах:

1) «необоснованного доверия» (потерпевшая соглашается пить, гулять с мало-знакомым человеком);

2) «оплошности» (неосторожности, поспешности, недостаточно сильного сопротивления домогательствам и т. п.) [4].

Можно сказать, что жертвы, которым были свойственны модели поведения, описанные выше, отличались виктимностью – совокупностью личностных качеств, характеризующих склонность индивида становиться жертвой внешних обстоятельств, в том числе преступления. Личностная виктимность, например, может выражаться в форме откровенно провокационного поведения потенциальных жертв, зачастую не осознающих, что их поведенческая активность, зачастую, способствует насилию.

В рамках криминологии сформировалась область знания под названием виктимология. Данная отрасль посвящена изучению жертвы преступного деяния.

В частности, при изучении личности, пострадавшей в результате противоправных действий большую роль играет виктимологическая характеристика потенциальной жертвы, то



есть совокупность индивидуально-личностных свойств и социальных факторов, обуславливающих виктимность индивида в отношении конкретного вида преступления.

Практическая значимость составления виктимологической характеристики заключается в возможности выделять лиц, склонных становиться жертвой конкретных преступлений, а также проведения с ними профилактической работы, направленной на снижение их индивидуальной виктимности.

Составление виктимологической характеристики потенциальной жертвы изнасилования требует всестороннего подхода. В частности, необходимо привлечение знаний из разных областей науки: криминологии, психологии, а также социологии. Это обусловлено тем, что виктимизация личности, как правило, происходит в раннем возрасте, а ее развитие зависит от целого ряда индивидуально-психологических особенностей, так и социальных, социально-экономических и иных факторов.

В настоящее время отмечается недостаточный уровень знаний по проблеме виктимологической характеристики жертвы изнасилования. При этом без исследований в данной области невозможно обеспечить эффективную систему мер, направленную на виктимологическую профилактику преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности.

В связи с этим была поставлена цель: изучить восприятие образа-стереотипа потенциальной жертвы изнасилования у девушек 18–22 лет. Данная группа респондентов была выбрана как обладающая характеристиками, повышающими способность при определенных условиях стать жертвой изнасилования.

Для достижения данной цели решались следующие задачи.

1. Разработка анонимной анкеты, и исследование с ее помощью социальных и иных характеристик, присущих потенциальной жертве изнасилования.

2. Исследование субъективного отношения испытуемых к психологическим характеристикам, присущим потенциальной жертве изнасилования, с помощью методики личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева) [5].

3. Анализ полученных данных и построение образа-стереотипа потенциальной жертвы изнасилования, в восприятии девушек 18–22 лет.

В исследовании приняло участие 35 девушек, средний возраст респондентов составил 20 лет. В ходе исследования использовались методы опроса, экспертной оценки, контент-анализа, методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева) [6], авторская анонимная социологическая анкета.

Методика личностного дифференциала является инструментом, с помощью которого можно получить информацию об отношении испытуемых к другим людям. От прочих личностных опросников он отличается краткостью и направленностью на данные самосознания. При исследовании восприятия образа-стереотипа потенциальной жертвы изнасилования такие индивидуально-психологические особенности как уровень самоуважения, доминантности – тревожности и экстраверсии – интроверсии являются важными показателями, для составления виктимологической характеристики.

Выбор именно анонимного способа анкетирования был обусловлен как наиболее способствующий открытости ответов респондентов. Так как для достижения наибольшей объективности исследования необходимо было избежать социально-одобряемых ответов, которые зачастую можно наблюдать, при требовании к испытуемым, указывать свои персональные данные.

В авторской анонимной анкете испытуемым предлагалась ответить на ряд вопросов, с возможностью выбора нескольких вариантов ответа. По результатам опроса были получены результаты, представленные в табл. 1–5.



Таблица 1

Образовательный уровень, присущий потенциальной жертве изнасилования

№	Уровень образования	Количество респондентов, выбравших данный ответ
1	Начальное/без образования	25
2	Неполное среднее	19
3	Среднее (общее)	13
4	Среднее профессиональное	11
5	Высшее	9
6	Неполное высшее	7

Как видно из табл. 1 испытуемые считают, что уровень образования обратно пропорционален шансу девушки стать потенциальной жертвой изнасилования.

Таблица 2

Лица, чаще всего, являющимися субъектами изнасилования

№	Субъект преступления	Количество респондентов, выбравших данный ответ
1	Незнакомые люди	33
2	Случайные знакомые	13
3	Знакомые или друзья	7
4	Близкие родственники	4

В табл. 2 наглядно представлено, что, по мнению опрошенных девушек, чаще всего, насильниками выступают незнакомые или малознакомые жертвам люди.

Таблица 3

Средний возраст потенциальной жертвы изнасилования

№	Средний возраст	Количество респондентов, выбравших данный ответ
1	До 18 лет	19
2	18–25 лет	18
3	31–40 лет	6
4	26–30 лет	4
5	41–50 лет	2
6	Старше 50 лет	2

В табл. 3 отражено мнение респондентов, которые считают, что наибольшему риску стать жертвой изнасилования подвергаются девушки от 18 до 25 лет, а также несовершеннолетние. Важно отметить, что средний возраст испытуемых входит в данный отрезок. Можно предположить, что осознание девушками данной возрастной группы причастности к группе риска позволяет выделить их как целевую аудиторию для проведения занятий по криминологии с целью виктимологической профилактики преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности.

Таблица 4

Место, в котором чаще всего совершается изнасилование

№	Место	Количество респондентов, выбравших данный ответ
1	Улица	34
2	Жилище насильника	12
3	Жилище жертвы	6
4	Общее жилище	5

Как видно из табл. 4 большинство опрошенных девушек типичным местом для совершения преступления выбрали улицу.



Таблица 5

Частота влияния факторов, способствующих изнасилованию

№	Фактор	Оценка
1	Нахождение девушки в безлюдных местах в ночное время	Часто
2	Некритичное восприятие откровенных намеков от мужчины	Иногда
3	Отсутствие явной отрицательной реакции на попытки установить близость (прикосновения, объятия, поцелуи т. п.)	Иногда
4	Совместное употребление с мужчиной спиртных напитков	Часто
5	Употребление спиртных напитков только мужчиной	Часто
6	Употребление спиртных напитков только девушкой	Иногда
7	Откровенный внешний вид и вызывающее поведение девушки	Часто
8	Уединение с мужчиной	Часто
9	Беспомощное состояние девушки, обусловленное психическими или физическими особенностями	Часто

Факторами в наибольшей степени способствующими совершению изнасилования испытуемые считают: нахождение девушки в безлюдных местах в ночное время, совместное употребление с мужчиной спиртных напитков, употребление спиртных напитков только мужчиной, откровенный внешний вид и вызывающее поведение девушки, уединение с мужчиной, а также беспомощное состояние девушки, обусловленное психическими или физическими особенностями.

По результатам исследования индивидуального восприятия образа-стереотипа потенциальной жертвы изнасилования, с помощью методики личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева) были получены следующие результаты.

1. Фактор О (оценка): испытуемые оценивают потенциальную жертву изнасилования как привлекательную, вызывающую симпатию. При этом максимальную оценку получила такая личностная черты жертвы как «обаятельная».

2. Фактор С (сила): опрошенные считают, что потенциальной жертве, в межличностных отношениях, присуще такая стратегия поведения как подчинение. Наибольшие баллы набрали такие личностные черты как «слабая» и «уступчивая».

3. Фактор А (активность): данный фактор интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности, а во взаимных оценках отражает восприятие людьми личностных особенностей друг друга. Исходя из полученных оценок можно сделать вывод, что потенциальной жертве изнасилования могут быть свойственны личностные черты как экстравертов, так и интровертов.

Таким образом, было изучен образ-стереотип потенциальной жертвы изнасилования у девушек 18–22 лет. Выявлено, что испытуемые представляют себе потенциальную жертву изнасилования как носителя следующих характеристик.

1. Возраст: до 18 лет, или 18–25 лет.

2. Образование: начальное или неполное среднее.

3. Индивидуально-личностные особенности: обаятельная, уступчивая.

4. Особенности поведения: откровенный внешний вид и вызывающее поведение, нахождение в безлюдных местах в ночное время, употребление наедине с мужчиной спиртных напитков.

Также важно отметить, что, по мнению испытуемых, насильниками чаще всего выступают незнакомые и малознакомые люди, выбирающие местом преступления улицу.



Полученные результаты могут быть использованы в рамках занятий по криминологии с целью виктимологической профилактики преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности. В частности, полученные результаты целесообразно использовать на семинарских занятиях, при проведении дискуссий и дебатов. Также возможно проведение социально-психологического обследования приглашенным специалистом психологом, с возможностью каждой участвовавшей девушки узнать, насколько ее индивидуально-личностные особенности близки к полученному в процессе нашего исследования образу-стереотипу потенциальной жертвы изнасилования.

Ссылки на источники

1. Уголовный кодекс РФ (УК РФ) от 13.06.1996, № 63-ФЗ.
2. Конституция РФ.
3. Состояние преступности январь–декабрь 2013 года // Главное управление МВД России по Северо-западному федеральному округу. – URL: <http://szfo.mvd.ru/novosti/item/1808303>.
4. Папкин А. И. Современная криминальная виктимология. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2006. – 157 с.
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.20–21.
6. Конституция РФ.

Andrei Vlasov,

Master student at the chair of criminal law and criminology, Murmansk State Technical University, Murmansk

The analysis of 18–22 years old girls' perception of potential rape victim's stereotype image

Abstract. The article is devoted to the analysis of 18–22 years old girls' perception of potential rape victim's stereotype image.

Key words: criminology, victimology, victimological characterization, victim, rape, perception, stereotype image.

References

1. Ugolovnyj kodeks RF (UK RF) ot 13.06.1996, № 63-FZ (in Russian).
2. Konstitucija RF (in Russian).
3. Sostojanie prestupnosti janvar'–dekabr' 2013 goda // Glavnoe upravlenie MVD Rossii po Severo-zapadnomu federal'nomu okrugu. – URL: <http://szfo.mvd.ru/novosti/item/1808303> (in Russian).
4. Papkin A. I. Sovremennaja kriminal'naja viktimologija. – Domodedovo: VIPK MVD Rossii, 2006. – 157 p. (in Russian).
5. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – M., 2002. C.20–21 (in Russian).
6. Konstitucija RF (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142



Темняткина Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Екатеринбург
oltemnyatkina@mail.ru

Феофилова Эльмира Мухаррамовна,

преподаватель ГБОУ СПО СО «Техникум индустрии питания и услуг “Кулинар”»,
г. Екатеринбург
elmirafm1@mail.ru

Оценка компетентностных результатов учебной дисциплины и междисциплинарного курса в профессиональной образовательной организации

Аннотация. Статья посвящена методике проектирования контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностных достижений студентов по результатам освоения учебной дисциплины или междисциплинарного курса в профессиональных образовательных организациях.

Ключевые слова: оценка компетентностных результатов образования, компоненты деятельности.

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

Компетентностный подход является методологической основой для разработки модели специалиста, определяющей виды, структуру и специфику компетенций. Под результатами образования при компетентностном подходе понимают наборы компетенций, выражающие, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения учебной дисциплины, междисциплинарного курса, профессионального модуля или всей образовательной программы в целом.

В качестве научной основы для разработки контрольно-измерительных материалов в профессиональных образовательных организациях Свердловской области используется система оценки компетентностных результатов, основанная на анализе компонентов деятельности, разработанная кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры профессионального образования ИРО О. В. Темняткиной [1].

Эта система основана на идеях отечественной теории деятельности (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов [2–4] и др.), в которой выделяются шесть типов ведущей деятельности субъекта деятельности: непосредственно-эмоциональное общение, предметная деятельность, игровая деятельность, учебная деятельность, творческая как деятельность подростка (С. И. Гессен, К. Н. Поливанова [5; 6]) и профессиональная деятельность.

Каждый тип ведущей деятельности субъекта способствует формированию определенных «ведущих» системообразующих действий субъекта деятельности (см. табл. 1).

В соответствии с законом системной дифференциации развития сложных систем – законом микрогенезиса Хайнца Вернера [7], каждая деятельность субъекта совершается в соответствии с той последовательностью, которая характерна для становления субъекта в процессе онтогенеза, рассмотренной выше. Структура деятельности остается постоянной для каждого возраста. Ведущая деятельность каждого возраста определяет лишь «вектор» личностного развития субъекта. Компоненты деятельности наполняются новым содержанием в соответствии с типом ведущей деятельности. Соответственно каждый возраст развивает деятельность способности человека, однако именно в период ведущей деятельности он становится сенситивным к формированию тех или иных субъектных качеств как основы для формирования культуры человека.



Таблица 1

**Формирование субъектных качеств личности
в рамках ведущих типов деятельности в процессе онтогенеза**

Тип ведущей деятельности	Новообразования	Развитие субъектных качеств	Личностное развитие
Непосредственно-эмоциональное общение	Познавательный интерес, базовое доверие к миру	Формирование мотивации	Эстетическое и эмоционально-психологическое развитие
Предметная деятельность	Способность к деятельности по образцу	Планирование и организация деятельности	Ответственность, аккуратность, исполнительность
Игровая деятельность	Способность к эмпирическому обобщению	Накапливание опыта, работа с информацией	Социализация в коллективе
Учебная деятельность	Способность к теоретическому обобщению	Анализ, планирование рефлексия	Нравственность
Творческая деятельность (по И. С. Гессену)	Способность к творческой деятельности	Решение творческих задач	Креативность
Профессиональная деятельность	Способность к профессиональной деятельности	Решение профессиональных задач	Способность к самосовершенствованию

Таким образом, в любой деятельности выделяются следующие компоненты деятельности, соответствующие этапам становления субъекта деятельности (т.е. типам ведущей деятельности): эмоционально-психологический, регулятивный, социальный, аналитический, творческий, самосовершенствования. Критерием сформированности каждого компонента деятельности является проявление соответствующего компонента культуры субъекта деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Критерии сформированности компонентов деятельности

Компоненты деятельности	Критерии оценки
Эмоционально-психологический	Сформированность эмоционально-психологической культуры (эмоциональная восприимчивость, развитие эмоциональной сферы)
Регулятивный	Сформированность организационной культуры (выполнение требований, правил, обязанностей нормативного характера и др.)
Социальный	Сформированность социальной культуры (культура работы с информацией, развитие коммуникативных качеств, ориентация на требования общества)
Аналитический	Сформированность аналитической культуры (способность к аналитической деятельности)
Творческий	Сформированность креативной культуры (способность к проектной деятельности)
Самосовершенствования	Сформированность культуры самосовершенствования (способность к профессиональному росту, к оценочной деятельности)

Данные критерии сформированности компонентов деятельности явились основой для оценки компетентностных результатов учебной дисциплины или междисциплинарного курса.

Итоговый контроль по результатам освоения учебной дисциплины или междисциплинарного курса проводится, как правило, в форме теста. Тест позволяет объективно оценить демонстрируемые студентами знания, умения и навыки, а также элементы компетенций, определяемых стандартом.



Представим модель – алгоритм для разработки компетентностно-ориентированного теста по компонентам деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Алгоритм разработки итогового теста по компонентам деятельности

Компонент деятельности	Характеристика знания	Содержание тестового задания	Форма тестового задания	Общие компетенции
Эмоционально-психологический	Невербальное знание	Задание на узнавание	Задания с альтернативным ответом (да/нет)	ОК 1
Регулятивный	Знание – закон	Задания на базовые знания, ТБ, ОТ, санитарные нормы, право и др.	Задания закрытого типа с множественным выбором	ОК 2
Социальный	Знание – информация	Задания на знание процессов деятельности, опытное знание, задания на знание законов и др. информации	Задание на установление последовательности, на соответствие, открытого типа на дополнение	ОК 4 ОК 5 ОК 6
Аналитический	Теоретическое знание	Задания на анализ, решение ситуационных задач	Задания с заданной структурой ответа, со свободным структурированным ответом	ОК 3.1
Творческий	Открытое знание	Задание – проект	Задания со свободным ответом (обязателен модельный ответ)	ОК.1
Самосовершенствования	Знание повышенного уровня	Задания повышенного уровня	Задания с заданной структурой ответа	ОК 3.2 ОК.7

Приведем пример теста, разработанного по данной технологии Э. М. Феофиловой, преподавателем высшей категории ГБОУ СПО СО «Техникум индустрии питания и услуг “Кулинар”» г. Екатеринбурга.

Тест для дифференцированного зачета по итогам освоения учебной дисциплины

ОП.01 Основы микробиологии, санитарии и гигиены пищевой промышленности

по образовательной программе 260103.01 Пекарь

Пояснительная записка

Тест разработан на основе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по профессии начального профессионального образования (далее НПО) 260103.01 «Пекарь» и на основе Примерной программы ОП.01 «Основы микробиологии, санитарии и гигиены пищевой промышленности».

Требования к результатам освоения дисциплины

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Принимать решения в разных ситуациях и нести за них ответственность.

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

ОК 7. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.



- ПК 1.1. Обеспечивать и поддерживать условия для размножения дрожжей.
 ПК 1.2. Готовить дрожжевую продукцию различных видов.
 ПК 2.3. Определять готовность опары, закваски, теста при замесе и брожении.
 ПК 2.1. Подготавливать и дозировать сырье.
 ПК 4.1. Определять готовность полуфабрикатов к выпечке.
 ПК 5.1. Производить отбраковку готовой продукции.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен уметь выполнять простейшие микробиологические исследования и давать оценку полученных результатов; соблюдать правила личной гигиены и санитарные требования в условиях пищевого производства; производить санитарную обработку оборудования и инвентаря; готовить растворы дезинфицирующих и моющих средств.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать основные группы микроорганизмов; основные пищевые инфекции и пищевые отравления; возможные источники микробиологического загрязнения в пищевом производстве; санитарно-технологические требования к помещениям, оборудованию, инвентарю, одежде, правила личной гигиены работников пищевых производств; классификацию моющих средств, правила их применения.

Критерии оценки по компонентам деятельности

Компоненты деятельности	Показатели оценки	За-да-ния	Эле-менты компетенций	Баллы
Эмоцио-нально-психологический	Знание понятий надцарств	1	ОК 1	1
	Знание понятий надцарств	2	ПК 1.1	1
	Знание определения мицеллиальных грибов	3		1
	Знание понятий надцарств	4		1
Регулятивный	Знание устройства микроскопа	5	ОК 2	1
	Знание открытий великих ученых	6	ПК 1.2	1
	Знание разновидностей дрожжей	7	ПК 2.2	1
	Знание микробиологической порчи сырья	8		1
	Знание микробиологической порчи сырья	9		1
	Знание санитарных требований к помещениям	10	ПК 5.1	1
	Знание санитарных требований к оборудованию	11		1
	Знание санитарных требований к инвентарю	12		1
	Знание по применению посуды из определенного материала	13		1
	Знание влияние температуры на микроорганизмы	14		1
Социальный	Знание определения гигиены труда	15	ОК 4	2
	Умение установить соответствие между системами мероприятий и их назначением	16	ОК 5	2
	Умение установить соответствие между заболеванием и возбудителем, вызвавшим это заболевание	17	ОК 6	2
	Умение установить правильную последовательность между названиями моющих средств и их характеристиками	18		2
	Умение установить правильную последовательность правил работы с микроскопом	19		2
Аналитический	Умение анализировать правильность обработки мелкого инвентаря	20	ОК 3	4
	Умение анализировать температурный режим моющих растворов	21		4
Творческий	Составление памятки правил личной гигиены	22	ОК.1	4
Самосовершенствования	Решение реакций спиртового брожения при приготовлении теста с прохождением последующих стадий	23	ОК 3 ОК.7 ПК 4.1	4
ИТОГО:				40



Требования к процедуре оценки

Формы оценки – тестовые задания.

Методы оценки: экспертная оценка по критериям.

Требования к помещению: учебный класс должен быть оснащен рабочими местами.

Требования к ресурсам: итоговый тест с инструкцией для аттестующегося и с инструкцией для оценщика, таблица результатов итогового контроля.

Время выполнения: 60 минут.

Оценщик (эксперт): преподаватель смежной дисциплины.

Ассистент (организатор): мастер производственного обучения.

Инструкция по выполнению работы

На выполнение работы отводится 60 минут. Работа состоит из 3-х частей включающих 23 задания.

Часть А включает 14 заданий (1–14). К каждому заданию приводятся варианты ответов, один из которых верный. За каждое верно выполненное задание выставляется один балл. Максимальное число баллов этой части – 14.

Часть В содержит 5 заданий (15–19) более сложного уровня. За верно выполненное задание выставляется 2 балла. Если в ответе содержится 1 ошибка, то выставляется один балл, за неверный ответ или ответ, содержащий 2 или более ошибок, выставляется 0 баллов. Максимальное число баллов этой части – 10.

Часть С содержат 4 задания со свободным ответом (20–23). За верное выполнение заданий выставляется по 4 балла. Максимальное количество баллов за эту часть – 16.

Максимальное количество баллов за всю работу – 40.

Часть А

Инструкция для учащихся: *Из предложенных вариантов ответов выбрать один правильный.*

1. К прокариотам относится только одно царство:

- А) да Б) нет

2. Дрожжи относятся к эукариотным микроорганизмам:

- А) да Б) нет

3. Мицеллиальные микроскопические грибы представляют собой:

- А) Мицелий, состоящий из множества переплетающихся нитей-трубочек, называемых гифами Б) одноклеточные микроорганизмы, характеризующиеся отсутствием окруженного оболочкой клеточного ядра

В) многоклеточные микроорганизмы

4. Мицеллиальные микроскопические грибы относятся к надцарству:

- А) эукариотов Б) прокариотов
В) акариотов

5. Устройство светового микроскопа не имеет:

- А) штатив Б) штативную лупу
В) предметный столик Г) окуляр

6. Какую теорию разработал И.И. Мечников?

- А) класса возбудителей болезней человека, животных и растений Б) процесса брожения

В) иммунитета

Г) мельчайших живых веществ

7. К культурным относятся дрожжи:

- А) сахаромидеты Б) торулописис
В) кандида

8. Хранение крахмала при высокой относительной влажности воздуха образует:

- А) образование комков, разовьются микроорганизмы, и появляется гнилостный запах Б) плесневение в результате развития микрококков
В) прогоркание

9. Хранение муки на складах повышенной влажности образует:

- А) плесневение Б) тягучесть
В) закисание и изменение цвета

10. Лестничные клетки и перила промывают не реже:

- А) двух раз в смену Б) трех раз в смену
В) одного раза в смену

11. Периодичность обработки бачков и венчиков для сбивания яичной массы не реже:

- А) двух раз в смену Б) трех раз в смену
В) одного раза в смену



Часть В

15. Допишите фразы:

Гигиена труда – это _____

16. Установите соответствие между системами мероприятий и их назначением:

1) дезинфекция

А) направлены на уничтожение насекомых

2) дезинсекция

Б) направлены на уничтожение возбудителей

3) дератизация

В) истребление грызунов

17. Установите соответствие между заболеванием и возбудителем, вызвавшим это заболевание:

1) ботулизм

А) тошнота, рвота, понос, боли в поджелудочной зоне, сердечная слабость, учащенный пульс

2) дизентерия

Б) нервно – паралитические расстройства

3) стафилококковый энтеротоксин

В) повышается температура появляется сыпь в виде розовых пятен

4) брюшной тиф

Г) подъем температуры, воспаления в желудочно-кишечном тракте

18. Установите соответствие между названиями моющих средств и их характеристиками:

1) кальцинированная сода

А) бесцветное кристаллическое вещество

2) каустическая сода

Б) обезвоженный углекислый натрий, белый мелкокристаллический порошок, хорошо растворимый в воде

3) дезмол

В) состоит из синтетического моющего средства, триполифосфата натрия, кальцинированной соды, метасиликата натрия и воды

19. Установите, правильную последовательность правил работы с микроскопом:

- Включить в ход лучей объектив увеличением 4 (рекомендуется начинать процесс фокусировки с объективов маленького увеличения).

- Поместить объект на предметный столик микроскопа, закрепив его при помощи двух клемм.

- Повернуть зеркало плоской стороной к окну или другому источнику света.

- Привести изображение выбранного участка объекта в центр видимого поля зрения микроскопа, затем перейти к работе с объективами большого увеличения.

- Наклонами зеркала добиться равномерного заполнения светом выходного зрачка объектива.

- Наблюдая в окуляр, сфокусировать микроскоп на резкое изображение объекта.

- Вращением рукоятки фокусировки осторожно опустить тубус, сфокусировав микроскоп на резкое изображение препарата, расположенного на предметном столике.

Часть С

20. Мелкий инвентарь моют в 2% растворе кальцинированной соды, промывают водой, кипятят 30 минут и дезинфицируют 2 % раствором хлорной извести в течение 10 минут с последующим ополаскиванием водой с температурой не ниже 60 градусов. Верна ли обработка мелкого инвентаря. Если нет, объясните почему.

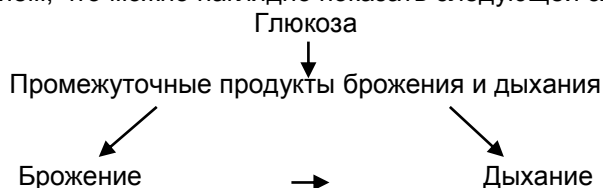
21. Температура моющих средств должна быть не ниже 45 градусов.

– Как, по-вашему, при мойке механическим способом температура моющего раствора может быть повышена.

- При мойке вручную может превышать 45 градусов, если нет, то почему.

22. Составить памятку соблюдения правил личной гигиены работника хлебопекарной промышленности.

23. Известным советским биохимиком и физиологом С.П.Костычевым установлено единство между брожением и дыханием, что можно наглядно показать следующей схемой.



Запишите реакции разложения сахара ($C_6H_{12}O_6$) при спиртовом брожении; при дыхании.

При спиртовом брожении процесс после образования пировиноградной кислоты ($CH_3COCOON$) проходит следующие стадии. Какие? Запишите реакции.



К заданиям закрытого типа предложены ключи, к заданиям открытого типа приведены модельные ответы. Итоговая отметка выставляется в соответствии с разработанной рейтинговой оценкой.

При анализе результатов теста находится отношение реальных баллов, полученных студентами за выполненные задания, наибольший процент укажет лучший результат по компонентам деятельности, наименьший – проблемы в формировании компетентностных результатов по итогам освоения учебной дисциплины. По итогам проведения теста получены следующие результаты в двух группах техникума индустрии питания и услуг «Кулинар» г. Екатеринбурга (табл. 4).

Таблица 4

Компетентностные результаты по итогам освоения учебной дисциплины (в %)

Компоненты деятельности	Эмоционально-психологический	Регулятивный	Социальный	Аналитический	Творческий	Самосовершенствования
Первая группа	96	95	85	67	85	46
Вторая группа	98	90	83	69	88	44

Анализ выполнения тестовой работы студентами показывает понижение процента достижения компетентностных результатов на последующих уровнях деятельности, что объясняется усложнением заданий и постепенным переходом на более высокие уровни мышления при выполнении аналитических заданий и заданий самосовершенствования.

Поскольку общие компетенции соответствуют определенным компонентам деятельности, то становится возможным провести анализ их сформированности и сделать выводы на будущее. На эмоционально – психологическом и регулятивном уровнях студентами достигнут высокий результат, это свидетельствует о высоком уровне сформированности общей компетенции ОК1 – проявление интереса к профессии, общей компетенции – ОК 2 – умение организовать свою деятельность.

Хорошие результаты продемонстрировали студенты на социальном уровне, соответственно можно констатировать сформированность компетенций социальной направленности – ОК4, ОК5, ОК6. Ниже показатели сформированности аналитического компонента деятельности и компонента самосовершенствования. Необходима работа над формированием таких общих компетенций как ОК 3 – анализировать рабочую ситуацию, оценивать результат деятельности.

По результатам освоения учебной дисциплины на творческом уровне студенты показали хороший результат, в следующей тестовой работе можно усложнить задания творческого уровня.

Данная методика позволяет проводить качественную оценку компетентностных результатов по учебной дисциплине, поскольку оцениваемые компоненты деятельности остаются неизменными при изменении тем учебной дисциплины, наборов конкретных знаний, умений и навыков, элементов профессиональных компетенций.

Ссылки на источники

1. Мониторинг качества среднего профессионального образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. – Екатеринбург: ИРО, 2014. – 181 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – М., 2003. – С. 58–89.
3. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Институт практической психологии. 2005. – 416 с.



4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
6. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20–33.
7. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. – М.: Столетие, 2004. – 192 с.

Olga Temnyatkina,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of professional education, Institute of development of education of the Sverdlov region, Ekaterinburg
oltemnyatkina@mail.ru

Elmira Feofilova,

Lecturer, College of food industry and services "Cook", Ekaterinburg
elmira1@mail.ru

ISSN 2304-120X



Evaluation of competency results of an academic discipline and interdisciplinary course in professional educational organizations

Abstract. The article is devoted to the method of designing the control materials for assessing students' competence achievements, based on the results of an academic discipline or interdisciplinary course in professional educational organizations.

Key words: evaluation of competent results of education, components of activity.

References

1. Monitoring kachestva srednego professional'nogo obrazovaniya v sootvetstvii s trebovaniyami federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov. – Ekaterinburg: IRO, 2014. – 181 p (in Russian).
2. Vygotskij L. S. Istorija razvitiya vysshih psichicheskikh funkciy: Sobr. soch. v 6 t. T. 3. – М., 2003. – P. 58–89 (in Russian).
3. Jel'konin D. B. Psichicheskoe razvitie v detskih vozrastah. – М.: Institut prakticheskoy psichologii. 2005. – 416 p (in Russian).
4. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija. – М., 1996 (in Russian).
5. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju. – М., 1995 (in Russian).
6. Polivanova K. N. Psichologicheskoe sodержание подросткового vozrasta // Voprosy psichologii. – 1996. – № 1. – P. 20–33 (in Russian).
7. Chuprikova N. I. Umstvennoe razvitie i obuchenie. Psichologicheskie osnovy razvivajushhego obuchenija. – М.: Stoletie, 2004. – 192 p (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Дубик Мария Артемьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, методов контроля и диагностики ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», г. Тюмень

MariyaDubik@yandex.ru

Личностно ориентированный учебник физики как индивидуальная образовательная траектория обучения студента технического вуза

Аннотация. В статье рассматривается формирование у студента-первокурсника технического вуза деятельности конструирования личностно ориентированного модуля учебника-конструкции личностно ориентированный преемственный учебник физики, который представляет собой индивидуальную образовательную траекторию продвижения студента технического вуза из зоны актуального развития в зону ближайшего развития.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория обучения студента, информационная грамотность, самостоятельная работа, учебник, личностно ориентированный преемственный учебник физики.

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

В XXI в. постиндустриальное общество живёт в постинформационном (информационно-медийном) пространстве. Вписаться в постинформационное пространство может лишь тот человек, который свободно ориентируется в глобальном виртуальном мире, то есть владеет Интернетом, усвоил информационную, медиа- и гражданскую грамотность. Интернет и информационная грамотность позволяют такому человеку включиться в обучение в течение всей жизни, медиа- и гражданская грамотность – использовать средства массовой информации для самовыражения и творчества и формировать чувство гражданственности.

Информационная грамотность предполагает объединение навыков коммуникации и работы с информацией. Однако на уровне Министерства образования и науки РФ информационная подготовка понимается неоправданно узко, исключительно как ликвидация компьютерной безграмотности и обучение основам информационно-коммуникативной технологии.

Качество инженерного образования в целом и качество физического образования в частности зависит от уровня сформированности у студентов технического вуза информационной грамотности.

Проблема формирования у студентов-первокурсников информационной грамотности – информационно-коммуникативных (читательских) компетенций в процессе самостоятельной познавательной деятельности с учебником физики – актуальна в условиях, когда в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения на самостоятельную работу отводится 50% недельной нагрузки и большая часть учебной, научной и профессиональной информации на любом носителе имеет форму текстовой информации. Разрешение проблемы нам видится в формировании у студентов-первокурсников деятельности конструирования личностно ориентированного модуля учебника-конструкции личностно ориентированный преемственный учебник физики, а именно в формировании научных понятий и информационно-коммуникативных (читательских) компетенций в процессе самостоятельной познавательной деятельности с учебником физики на аудиторном и внеаудиторном занятии.



Нами проведены исследования готовности студентов-первокурсников к обучению в техническом вузе. Результаты исследования: для 65% опрошенных студентов-первокурсников недостаточно доходчивы читаемые лекции и понимаемы вузовские учебники (учебные пособия). Анализ результатов исследования подвёл нас к выводу: вузовским преподавателям необходимо создать студентам условия обучения на аудиторном и внеаудиторном занятии с учётом реального уровня их довузовской подготовки.

Государственные образовательные стандарты определяют систему знаний, умений и личностных качеств (способов деятельности) обучаемого – компетенций, которые должны быть сформированы на каждой ступени системы образования с учётом того, что на «выходе» с низшей ступени образования (школы) обучающийся должен быть готов к обучению на высшей ступени (вузе).

Формирование научных понятий – продолжительный во времени процесс. А. В. Усова в структуре формирования научных понятий выделяет I–XIV этапов: в основной школе от чувственно-конкретного восприятия до обогащения понятия (I–X), в полной школе от вторичного, более полного определения понятия до установления новых связей и отношений данного понятия с другими (XI–XIV) [1]. Вузовскому преподавателю физики с целью обеспечения преемственности на ступени «школа – вуз» и «вуз – вуз» системы непрерывного образования необходимо продолжить поэтапное формирование понятия. В связи с этим в список структуры формирования понятий вносим дополнительно этапы от обогащения понятия до применения понятия для решения познавательных, технических, профессиональных и практико-ориентированных задач (XV–XX) [2].

Учебный процесс состоит из последовательного проведения различного вида учебных занятий в рамках расписания по различным дисциплинам. Одной из функций лекции как метода обучения является организация последующей аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, потому в условиях вузовского учебного процесса первым выполняется лекционный вид учебных занятий. Основываясь на результатах исследований психологов (В. Вундт), соглашаемся с тем, что на лекционном занятии группа студентов не может усваивать информацию в синхронном ритме, так как в момент начала усвоения определённой информации организм отдельно взятого слушателя-студента функционирует в определённом ритме. Отношение ритма *отдельно взятого слушателя-студента* (изменено и выделено нами. – М. Д.) к ритму информации может быть отнесено к одному из четырёх видов: 1) комфортное; 2) допускающее переход в комфортное; 3) допускающее переход в дискомфортное; 4) дискомфортное [3].

Очень часто лектор-преподаватель сталкивается с тем, что информация у отдельно взятого слушателя-студента не укладывается в границы комфортного отношения или отношения, допускающего переход в комфортное. Результат: 1) когда отношение допускает переход в дискомфортное, информация практически не усваивается слушателем-студентом; 2) отношение дискомфортное, информация абсолютно не усваивается.

Рассмотрим формирование у группы студентов-первокурсников технического вуза научного понятия и информационно-коммуникативных (читательских) компетенций в процессе самостоятельной познавательной деятельности с учебником физики в условиях, когда отношение ритма отдельно взятого слушателя-студента данной группы к ритму информации может быть комфортное, допускающее переход в комфортное, допускающее переход в дискомфортное и дискомфортное.

На аудиторном занятии до начала лекционного занятия, во-первых, с целью усвоения учебного текста студент просматривает текст главы учебника и находит главное в тексте в целом, которое чаще всего совпадает с названием главы учебного



текста [4]. Непосредственно с лектором-преподавателем формулирует тему лекционного занятия «Проводники в электростатическом поле».

Во-вторых, с целью выявления того, что студент уже знает и умеет, он просматривает текст параграфов главы учебника и находит главное в части текста, которое чаще всего совпадает с названием параграфа учебного текста. Осуществляет апперцепцию – узнавание информации на основе прежних представлений, а именно, знает, что проводники при определённых условиях могут накапливать электрический заряд. Умеет создавать понятие: 1) физической величины электроёмкость как способность проводника (системы проводников) накапливать электрический заряд; 2) технического устройства конденсатор, распознавать конденсаторы среди других технических устройств, находить электроёмкость и энергию плоского конденсатора.

Лектор-преподаватель выполняет пропедевтику учебного материала. Для лектора-преподавателя пропедевтика является средством для выбора им оптимальной формы изложения информации, настройки своего ритма изложения информации и выбора оптимального объёма информации для достижения максимального качества её усвоения данной группой слушателей-студентов.

Студент выполняет деятельность составления опорного конспекта укрупнёнными дидактическими единицами (рис. 1).

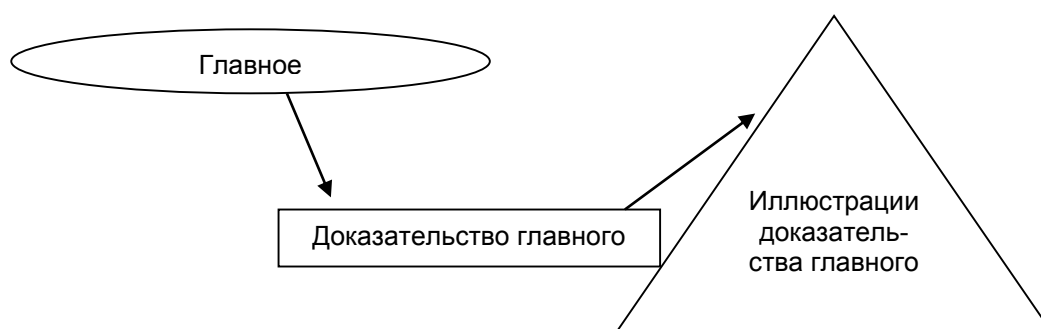


Рис. 1. Модель деятельности составления опорного конспекта укрупнёнными дидактическими единицами

Стрелочки в иллюстрации служат «инструкцией» к выполнению деятельности составления опорного конспекта в определённом направлении [5].

Результат самостоятельной познавательной деятельности студента с учебником под непосредственным руководством преподавателя: опорный конспект ОК 1 учебного текста (модуля базовые знания учебника-конструкции личностно ориентированный преемственный учебник физики), содержание которого определяет уровень готовности студента (исходное состояние студента на «входе») к усвоению темы «Проводники в электростатическом поле» (см. рис. 2).

В-третьих, с целью выявления того, что студент ещё не знает и не умеет, он просматривает текст параграфов главы учебника, описывающих проводники в электростатическом поле. Не знает: 1) доказательства свойств электростатического поля в проводнике, когда проводник находится вне внешнего электростатического поля; 2) свойства (зависимость напряжённости от расстояния $E = E(r)$ и потенциала $\varphi = \varphi(r)$) электростатического поля в проводнике, когда проводник находится во внешнем электростатическом поле: 1) электростатическое поле внутри проводника; 2) на внутренней поверхности проводника; 3) внешней поверхности проводника; 4) расстоянии r от проводника. Не умеет находить энергию и электроёмкость сферического и цилиндрического конденсатора.

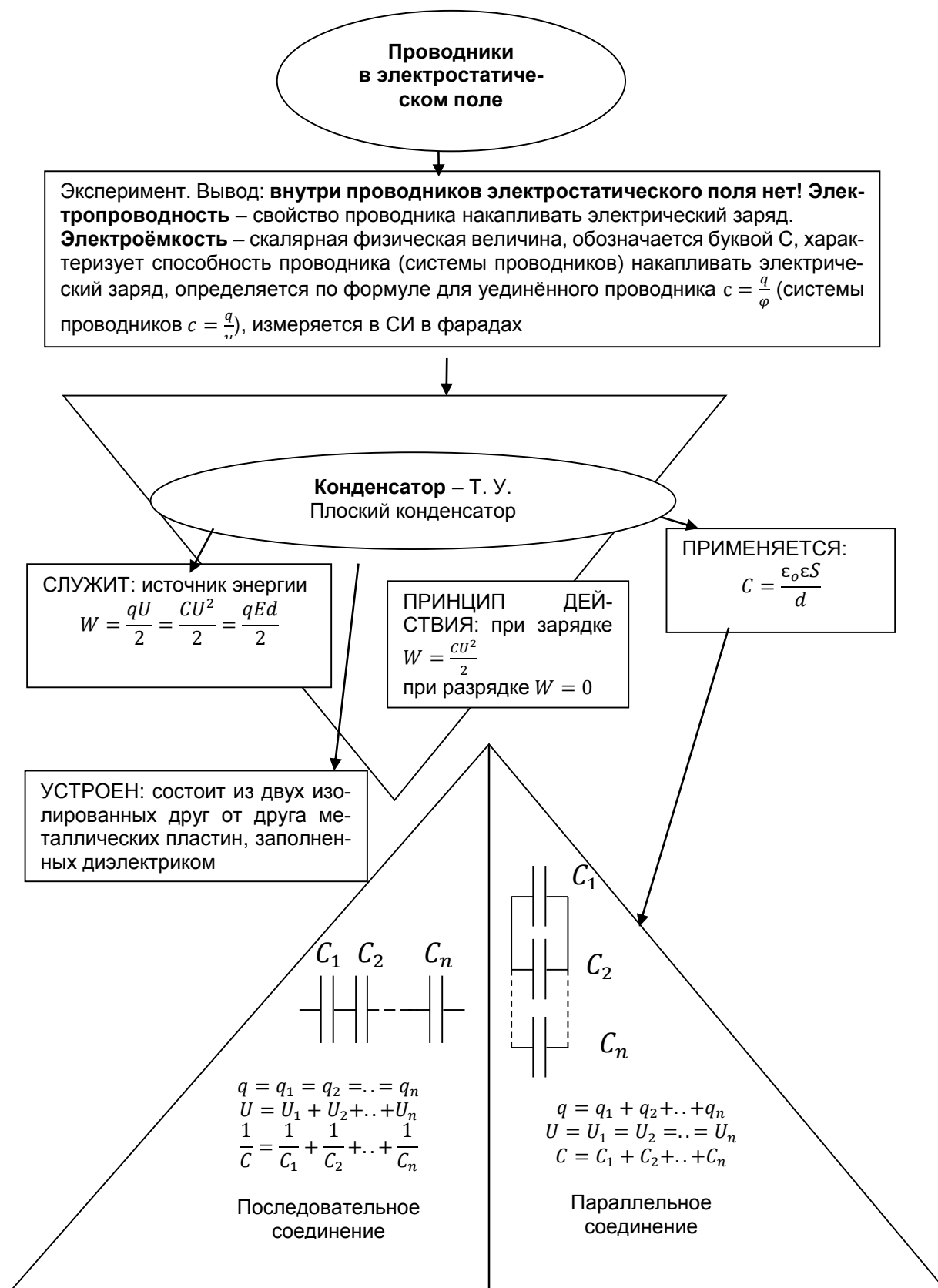


Рис. 2. ОК 1 «Проводники в электростатическом поле»



Непосредственно с лектором-преподавателем студенты составляют план лекционного занятия, пункты которого чаще всего совпадают с названиями параграфов учебного текста. В ходе лекционного занятия:

1. Студент выполняет деятельность конспектирования лекции. В процессе конспектирования лекции студент выполняет аудиторную самостоятельную работу по переводу им нового знания из устной речи лектора-преподавателя в свою письменную речь. Результат самостоятельной познавательной деятельности студента с вербальным учебным текстом – конспект лекции.

2. Вносит коррективы в содержание конспекта лекции: под непосредственным руководством преподавателя выполняет самостоятельную познавательную деятельность с текстовым и внетекстовым компонентом учебника физики. Результат самостоятельной познавательной деятельности студента – дополненный и углублённый конспект лекции.

3. Выполняет рефлекссию. Результат самостоятельной познавательной деятельности студента под опосредованным руководством преподавателя – опорный конспект ОК 2 учебного текста (лекционного модуля учебника-конструкции личностно ориентированный преемственный учебник физики) (рис. 3).



Рис. 3. ОК 2 «Проводники в электростатическом поле»

На лекционном занятии понятие «электроёмкость» обогащается новым содержанием. Сравнительный анализ опорных конспектов показывает, что содержание ОК 2 есть углублённое содержание ОК 1.



Для студентов-первокурсников технического вуза трудно соотнести теорию с реальной инженерной практикой: понять, зачем, где и когда понадобится новая информация. На послелекционном аудиторном занятии непосредственно или опосредованно под руководством преподавателя студент вносит в конспект лекции дополнения и углубляет его содержание:

- 1) на практических занятиях решает учебные задачи и задачи для самоконтроля понимания свойств проводника (системы проводников) в электростатическом поле;
- 2) лабораторных – выполняет работу «Определение электроёмкости конденсатора с помощью моста Сотти». Результат самостоятельной познавательной деятельности студента – дополненный и углублённый конспект лекции.

На внеаудиторном занятии студент использует интернет-ресурсы, вносит в конспект лекции дополнения и расширяет его содержание. В зависимости от направления образования и профиля обучения с целью «приближения» содержания учебной информации к профессиональной информации выполняет творческие задания: от задач, предназначенных для закрепления изученного учебного материала, до проблемных задач в инженерной постановке, сформулированных близко к реальной инженерной практике с избытком или недостатком исходных данных. Результат самостоятельной познавательной деятельности студента с вербальной и невербальной информацией – углублённый и расширенный конспект лекции – личностно ориентированный модуль учебника-конструкции личностно ориентированный преемственный учебник физики, в котором понятие «электроёмкость» обогащается новым содержанием до применения понятия для решения познавательных, технических, профессиональных и практико-ориентированных задач.

Личностно ориентированный преемственный учебник – это учебник, представляющий собой учебник-конструкцию, который состоит из отдельных учебников, а учебники – из отдельных модулей, «сшитых» в тематический блок [6]. Личностно ориентированный учебник физики предоставляет студенту возможность:

- 1) повторяя старое, при каждом повторении прибавляя немного нового, прочно усваивать громадное количество фактов, которое ему бы «никогда не одолеть, если бы он усваивало одни факты, не строя нового на прочном фундаменте старого (К. Д. Ушинский)» (цит. по [7]). Кроме того, правильное распределение повторений во времени дает студенту возможность удержать в памяти более 80% информации (Д. О'Брайен) [8];
- 2) продвижения из зоны актуального развития – школы – в зону ближайшего развития – вуз [9], а именно, работать на том уровне, который для него сегодня возможен и доступен в условиях, когда подготовка инженерных кадров с новыми профессиональными компетенциями напрямую связана с развитием фундаментальных наук и физика не является профилирующей дисциплиной в техническом вузе.

Таким образом, личностно ориентированный модуль учебника-конструкции личностно ориентированный преемственный учебник физики представляет собой индивидуальную траекторию продвижения отдельно взятого студента технического вуза из зоны актуального развития в зону ближайшего развития.

Ссылки на источники

1. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования понятий: учеб. пособие к спецкурсу. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – С. 19–20, 82.
2. Дубик М. А. Теория и практика организации самостоятельной работы студента вуза с учебником физики. – Тюмень: ТГНГУ, 2014. – С. 116.



3. Лемешев О. Г. Взаимосвязь аспектов внимания с точки зрения психологии и соционики в методике преподавания // Соционика, ментология и психология личности. – 2001. – № 6. – С. 34.
4. Трофимова Т. И. Курс общей физики: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2007. – С. 167–175.
5. Дубик М. А. Опорный конспект как средство освоения содержания учебного текста по курсу физики основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 23 с.
6. Дубик М. А. Теория и практика организации ... – С. 55.
7. Подласый И. Как сделать знания прочными // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 64–65.
8. О'Брайен Д. Как развить суперпамять: пер. с англ. А. Луиса. – Белгород: Книжный клуб. Клуб семейного досуга, 2014. – С. 179.
9. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.

Maria Dubik,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of physics, monitoring methods and diagnostics, Tyumen State Oil and Gas University, Tyumen
MariyaDubik@yandex.ru

The personality oriented textbook of physics as the individual educational trajectory of student learning in technical university

Abstract. The author discusses designing the personality oriented and successive textbook of physics for students of technical university.

Keywords: individual educational trajectory of student learning, information literacy, independent work, textbook, personality oriented and successive textbook of physics.

References

1. Usova, A. V. (1988) *Psihologo-didakticheskie osnovy formirovaniya ponjatij: ucheb. posobie k speckursu*, ChGPI, Cheljabinsk, pp. 19–20, 82 (in Russian).
2. Dubik, M. A. (2014) *Teorija i praktika organizacii samostojatel'noj raboty studenta vuza s uchebnikom fiziki*, TGNGU, Tjumen', p. 116 (in Russian).
3. Lemeshev, O. G. (2001) "Vzaimosvjaz' aspektov vnimanija s točki zrenija psihologii i socioniki v metodike prepodavanija", *Socionika, mentologija i psihologija lichnosti*, № 6, p. 34 (in Russian).
4. Trofimova, T. I. (2007) *Kurs obshhej fiziki: ucheb. posobie dlja vuzov*, Akademija, Moscow, pp. 167–175 (in Russian).
5. Dubik, M. A. (2004) *Opornyj konspekt kak sredstvo osvoenija sodержanija uchebnogo teksta po kursu fiziki osnovnoj shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*, ChGPU, Cheljabinsk, 23 p. (in Russian).
6. Dubik, M. A. (2014) Op. cit., p. 55 (in Russian).
7. Podlasyj, I. (2003) "Kak sdelat' znanija prochnymi", *Narodnoe obrazovanie*, № 5, pp. 64–65 (in Russian).
8. O'Brajen, D. (2014) *Kak razvit' superpamjat': per. s angl. A. Luisa*, Knizhnyj klub. Klub semejnogo dosuga, Belgorod, p. 179 (in Russian).
9. Vygotskij, L. S. (2000) *Psihologija*, JeKSMO – Press, Moscow, 1008 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



9 772304 120142



Есть ли место «вечерке» в современном многообразии форм высшего образования?

Аннотация. В статье автор рассуждает о месте очно-заочной формы обучения в современной системе высшего образования. Для достижения поставленной цели автор анализирует фактические данные и собственные наблюдения, полученные в результате многолетнего опыта работы на очно-заочной форме обучения в нескольких ведущих вузах нашей страны.

Ключевые слова: очно-заочная форма обучения, очная форма обучения, система высшего образования, контингент.

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

Очно-заочная форма обучения в современном вузе находится в условиях жесткой конкуренции с другими формами обучения. Назревают проблемы, связанные с отношением к очно-заочной форме обучения, с необходимостью ее трансформации и собственно с самим фактом ее существования. Автору статьи хотелось бы проанализировать про и контра функционирования очно-заочного обучения с точки зрения студента, на основе собственного опыта, преподавателя, много лет проработавшего со студентами-вечерниками. С целью акцентирования ключевых моментов повествование построено в форме вопросно-ответного единства.

Что подразумевается под формой обучения? По мнению И. Ф. Харламова, в современной педагогической дидактике не сформулировано «достаточно четкого определения» [1] понятия формы обучения. Тем не менее существует ряд дефиниций, которые содержат дифференциальные признаки, лежащие в основе и характеризующие данное педагогическое явление, актуальные с точки зрения конкретного исследователя. Сопоставительный анализ разработанных определений указывает на наличие двух обязательных компонентов, а именно способа организации учебного процесса и режима взаимодействия педагогических субъектов.

Автор статьи сделал попытку компиляции наработок нескольких ученых, в разное время занимавшихся научными изысканиями в рамках данной проблемы, позволивших на их основе составить общее определение понятия «формы обучения» и представить ее как целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему (Б. Т. Лихачев [2]) в структуре операционно-деятельностного компонента процесса обучения (Ю. К. Бабанский [3]), определяющую количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения (С. А. Смирнов [4]) в установленном порядке и определенном режиме (Ю. К. Бабанский), а также целей, средств, содержания, методов и результатов обучения (В. И. Андреев [5]). Иными словами, форма обучения определяет, каким образом организован учебный процесс.

Какие формы обучения существуют? Существует три альтернативные формы обучения: очная, очно-заочная и заочная. Они имеют разные формы организации учебного процесса и контроля, которые согласно субъективным установкам педагога



наполняют учебный процесс в зависимости от гендерных, возрастных, профессиональных, социокультурных и других запросов обучающихся.

В последние десятилетия в связи с созданием большой конкурентной среды в сфере высшего профессионального образования вузы готовы предоставить любые формы обучения для привлечения абитуриентов. Помимо традиционных форм предлагают заочное обучение с применением дистанционных технологий, заочное онлайн, электронное, дистанционное обучение и другие. Однако новое название не меняет содержания, которое базируется на нескольких ключевых моментах, лежащих в основе функционирования каждой формы обучения и служащих ее отличительными элементами. Речь идет о темпоральных и локальных характеристиках процесса обучения, степени интегрированности обучающего в учебный процесс, образовательных программах и форме контроля. Для всех форм обучения существует единый учебный план с незначительными вариациями, но детерминированный на различные сроки обучения в зависимости от учебной программы (бакалавриат, специалитет, магистратура).

Очная форма обучения занимает шестидневную учебную неделю. Время занятий колеблется с 8.30 до 18.50, что соответствует классическому рабочему дню в учреждении и подразумевает отсутствие профессиональной занятости у студентов. Часы начала и окончания занятий для всех вузов не фиксированы, поэтому первая пара может начинаться в 9.00, а последняя заканчиваться в 17.50. Занятия не всегда занимают весь временной промежуток. Обычно в расписании стоит не более четырех занятий (пар) в день, которые начинаются с любого времени в означенный период. Длительность пары в среднем составляет 1 час 30 мин (90 мин). Дни недели делятся на семинарские и лекционные, по возможности студентам выделяется библиотечный день для работы с информационными ресурсами. Обучение строится на тесном контакте преподавателей и студентов в аудитории и небольшом количестве часов, отведенных для самостоятельной работы.

Очно-заочная форма обучения укладывается в пятидневную рабочую неделю, хотя в некоторых вузах есть обучение (аттестация) по субботам с целью перераспределения нагрузки и освобождения одного буднего дня. В зависимости от возможностей вуза и контингента студентов учебный план распределяется на две, иногда три вечерние пары. Началом занятий считается время окончания работы очного отделения – 19.00. Однако некоторые вузы с целью увеличения количества пар начинают занятия на очно-заочной форме обучения одновременно с последней парой очной формы обучения. Подобная инициатива осложняется тем, что студенты не успевают на занятия в связи с профессиональной занятостью, поэтому спорная пара заполняется спецкурсами и спецсеминарами по выбору, которые не требуют присутствия основной части группы. Количество часов на самостоятельную подготовку пропорционально больше количества контактных часов.

Обучение на заочной форме было организовано в несколько этапов. В начале семестра студенты приезжали в вуз, где получали обучающую литературу, контрольные материалы и информацию о сроках проведения сессии. Далее на основе обработки и изучения полученных информационных данных обучающиеся выполняли контрольные задания, которые высылали для проверки преподавателю до начала экзаменационного периода. На этапе проведения контрольных мероприятий преподаватель осуществлял индивидуальный опрос студентов по общим контрольно-измерительным материалам, но с учетом анализа конкретных допущенных ошибок. Количество контактных часов ограничено, общение с преподавателем осуществля-



лось в основном во время проведения контрольных мероприятий, обучение было ориентировано на самостоятельное изучение предметов.

Развитие и широкое применение технических средств обучения, использование их в учебном процессе с целью его доступности и интенсификации способствовало трансформации классической заочной формы обучения и ее градации на сходные способы организации учебного процесса, но с разным наименованием, сохранив при этом основной принцип – минимум фактического присутствия студента в вузе.

Обучающийся может выбрать наиболее удобный для себя график обучения, например занятия по субботам и один вечер в будний день на протяжении 1,5–2 месяцев; выездное обучение на 2–3 недели в апреле и ноябре; каждые третьи выходные месяца и другие.

Среди возможных форм организации процесса обучения (лекций, семинаров, практикумов, лабораторных и практических работ, игровых моделей построения занятия и так далее) жанр лекции становится наиболее востребованным в формах обучения, ориентированных на использование информационных технологий. Так, например, в дистанционной или заочной форме обучения с применением дистанционных технологий для проведения лекционных занятий применяются ресурсы видеоконференцсвязи, обеспечивающие возможность коммуникации в режиме «все-со-всеми», или системы «телепрезентс», которые уже существуют и эксплуатируются в том числе и в России, однако высокая стоимость ограничивает условия их массового распространения. На сегодняшний день подобные системы представляют собой небольшие залы, оснащенные оборудованием, позволяющим создать наиболее полный эффект присутствия собеседников, расположенных в зеркально одинаковых помещениях. Если преподавателю необходимо провести занятия лекционного или семинарского типа, групповые или индивидуальные консультации, он может воспользоваться распространенным открытым телекоммуникационным сервисом Skype, общение в котором может происходить с визуальным/невизуальным контактом.

Недостатком дистанционного обучения с точки зрения работающих обучающихся является проведение лекционных и семинарских занятий в фиксированное время. Вузы предлагают решение этой проблемы путем внедрения заочной формы обучения онлайн или электронного обучения, при которой обучающийся не имеет регулярного контакта с «живым» преподавателем. В подобных случаях применяются видеолекции, начитанные преподавателем, учебно-методические пособия на электронном носителе. Контроль проводится индивидуально по мере готовности обучающегося в виде компьютерных тестов. Посещение вуза необходимо только для итоговой аттестации (государственные экзамены) и защиты дипломной квалификационной работы. Однако, согласно приказу Минобрнауки России, «аттестационные испытания промежуточной аттестации» [6] (рубежный контроль) также становятся контактными, снимая приоритетность данной формы обучения в глазах обучающихся, ориентированных на бесконтактное обучение.

Какие критерии выбора формы можно выделить? Каждая из форм обучения отличается спецификой как в плане работы преподавателя с обучающимися, так и контингента обучающихся. Выбор зависит от дифференциальных признаков каждой формы обучения по степени интегрированности обучающегося в учебный процесс, а также от количества баллов абитуриента при поступлении или от факторов, обусловленных субъективными причинами. Иными словами, в основе выбора формы обучения лежат несколько факторов, основные из которых – время, место и финансовые возможности.



Очная форма обучения привлекает вчерашних школьников наличием незабываемой студенческой жизни и возможностью пролонгировать привычный за 10 лет в школе образ жизни, ориентированный на обучение без дополнительного отягощения в виде профессиональной занятости. Внеаудиторная деятельность студентов наполнена разнообразными мероприятиями для личностного развития. С внедрением рейтинговой системы мероприятия, нацеленные на поднятие творческого, социального, научного и так далее рейтингов, проводятся и посещаются не хаотично, а имеют строго запланированный характер. Учебная деятельность проходит при непосредственном контроле преподавателя в аудитории. Оплата очной формы обучения по сравнению с остальными самая высокая, но, учитывая характер контингента обучающихся, финансовые расчеты, платежи осуществляются родителями или опекунами.

Заочная форма обучения выбирается людьми, которым необходимо образование или диплом о получении высшего образования, но не хватает времени на фактическое присутствие. Учебная деятельность построена на самоизучении обучающимся необходимых материалов и индивидуальном контроле преподавателя. Возрастной состав разнообразный, но процент обучающихся, только что закончивших школу, небольшой. Оплата сравнительно низкая, вносится самими обучающимися или фирмой, если обучение санкционировано руководством в рамках повышения квалификации или получением новой специализации (второго высшего образования).

Особое место отводится очно-заочной форме обучения, которая является «золотой серединой», где присутствует внеаудиторное общение между студентами, но не такое активное, как на очной форме, и больше, чем на заочной форме обучения, количество контактных часов по всем учебным дисциплинам. Стоимость обучения также средняя между очной и заочной формами обучения, система расчетов идентична заочной.

Какова специфика контингента обучающихся и работы преподавателя на очно-заочной форме обучения? Портрет студента-вечерника отличается от портрета очника и в плане контингента ближе к портрету студента-заочника по пунктам, касающимся профессиональной деятельности. На очно-заочную форму обучения приходят люди, которые хотят совместить работу и обучение. Они не рассчитывают на свою силу воли, поэтому не остановили свой выбор на заочной форме обучения или какой-либо его разновидности.

Особенности контингента экстраполируются на деятельность преподавателя. Рассмотрим некоторые нюансы, которые могут варьироваться в зависимости от наполнения группы, но статичны в основе. Специфика выявляется минимум на трех уровнях: социальном, организационном и психологическом.

Социальный уровень наполнен данными, отражающими параметры контингента обучающихся с точки зрения возрастных характеристик, финансовых возможностей, субъективных предпочтений. Большая часть студентов проходила обучение в учебных заведениях разного уровня (школа, колледж, техникум, первое высшее образование и т. д.) некоторое время назад и до момента его возобновления в данном вузе занималась профессиональной деятельностью. Ими освоены социальные роли (мама, папа и т. д.), которые кардинально меняют отношение к обучению.

В рамках организационного уровня находятся вопросы особенностей организации занятия, подбора и презентации материала. При организации занятия необходимы дополнительные усилия со стороны преподавателя, чтобы изыскать ресурсы на повторение базового материала, требуемого для пролонгации обучения. Также помимо актуализации элементов начального уровня и материала, собственно зало-



женного в учебную программу текущего курса, преподавателю, имеющему в группе работающих студентов, важно ориентироваться на их специализацию и по возможности гибко реагировать на потребности студентов в рамках образовательного процесса. Манера презентации материала преподавателем в аудитории выбирается с учетом фактора усталости студентов после трудового дня и из-за сложившихся в нашей стране сложных отношений между работодателем и работником. Политика развития многих коммерческих компаний не принимает во внимание интересы работающих студентов, а законодательная база не имеет должной силы: у работника отсутствует право на своевременное окончание рабочего дня (ненормированный рабочий день) и учебный отпуск (по Трудовому кодексу и Конституции), что приводит к регулярным и серьезным опозданиям студентов на занятия или отсутствию на них.

Психологический уровень формируется за счет выявления средств психологического воздействия и сформированности мотивационного фона. Под средствами психологического воздействия понимаются возможные рычаги давления на студентов с целью увеличения показателей посещаемости, активности педагогического взаимодействия, подготовки к занятию, успешности прохождения контроля и др. Если на очной форме обучения студента можно стимулировать мнением родителей, которые чаще всего оплачивают обучение, страхом не закончить вуз по причине отчисления и т. д., то студенты очно-заочной формы обучения реагируют соответственно внешней мотивации, которая оказывает доминирующее влияние на образовательный процесс и результативность контрольных мероприятий.

Какое отношение к очно-заочной форме обучения было сформировано в Советском Союзе? Время существования Советского Союза закончилось почти четверть века назад. Выросло поколение, для которого оно минувший исторический этап. Сведения о событиях и явлениях, составляющих колорит советской жизни, молодежь может почерпнуть из старых кинофильмов. Кино всегда является «рупором эпохи» и отражает основные тенденции времени, пропагандирует, служит мощным агитационным орудием. Так, ориентация государства на получение гражданами образования (в вечерних школах, школах рабочей молодежи) отражена в некоторых картинах, причем зритель видит, что за партами сидят уже «взрослые», иногда семейные, люди, которые обладают прочными практическими знаниями. Например, герои Николая Рыбникова («Весна на Заречной улице») и Юрия Кузьменкова («Большая перемена») являются рабочими заводов, но, несмотря на богатый рабочий опыт, не могут грамотно изложить и рассчитать свои рацпредложения. Героиня Надежды Румянцевой («Девчата») окончила кулинарный техникум, имела пятерки за борщи, но вместе со всеми посещает вечернюю школу.

Пропаганда очно-заочной формы обучения строилась на идее сокращения количества лет на получение практического опыта. Нехитрые математические вычисления показывали, что пять лет очного обучения вкуче еще с пятью годами получения первичных практических навыков на производстве составляет десять лет, в то время как очно-заочное обучение сокращало временной объем вдвое. Такое объяснение своим жизненным планам давал молодой парень, герой Георгия Юматова («Разные судьбы») в начале фильма, и уже чуть позже показана успешная их реализация – выступление молодого специалиста перед студентами своего возраста. Или судьба матери-одиночки, героини Веры Алентовой («Москва слезам не верит»), которая мечтала поступить в институт, но в силу обстоятельств вынуждена работать и учиться на очно-заочной форме обучения, чтобы прокормить и поднять дочь, в конце фильма предстает успешной, деловой женщиной, директором фабрики.



Тема сложности очно-заочного обучения, ответственности, непредвзятости преподавателей и т. д. звучит в диалоге между героями Ниной Масловой и Михаила Кононова («Большая перемена»), где ученица, отвечая на вопрос классного руководителя, почему она посещает вечернюю школу, поясняет: «...тут все учителя такие лапочки, добренькие, миленькие и сочувствуют нам. Они понимают, как нам трудно работать и учиться» – и слышит в ответ: «Я Вам не лапочка!» Герой Владимира Гусева («Человек родился») вынужден перейти на очно-заочную форму обучения и, игнорируя слова однокурсников о трудностях, нецелесообразности его поступка, разъяряет новые открывшиеся в связи с этим шагом возможности.

Если говорить о специфике очно-заочной формы обучения в Советском Союзе, то: на социальном уровне – контингент охарактеризован словами молодой учительницы, героини Нины Ивановой («Весна на Заречной улице»), которая не была морально готова, что ее ученики будут «пить водку, рожать детей и т. д.»; на организационном уровне – подбор материала должен осуществляться с учетом особенностей производства, о чем напоминает учителям директор нефтеперегонного завода («Большая перемена»); на психологическом уровне – необходимость обучения в жизни человека раскрывается в словах «...учиться для жизни, для любви...» («Весна на Заречной улице»).

Но самое важное – это отношение к высшему образованию вообще, с гордостью вербализованное главой большой рабочей семьи, в которой уже третий из его детей поступает в институт («Большая семья»): «Высшее образование прочно входит в нашу семью!»

Какова современная практика функционирования очно-заочной формы обучения? Все вышеизложенное подчеркивает специфику очно-заочной формы обучения и предоставляемые возможности для реализации разных запросов. Здесь могут учиться одновременно и вчерашние школьники, которые только начинают свою трудовую деятельность, и те, кто имеет достаточно большой практический опыт, но нуждается в повышении своей квалификации с учетом новейших требований к соискателям на рынке труда по конкретной специализации.

Следует отметить, что потенциал очно-заочной формы обучения используется не в полной мере. Будучи посередине между очной и заочной формами обучения, тем не менее, эта форма находится ближе к очной, если брать за основу утверждение, что наличие контроля преподавателем деятельности студентов служит залогом успешности в обучении.

Наличие профессиональной занятости у более чем 80% студентов очно-заочной формы обучения не позволяет им уделять много времени учебе, но знания, полученные в стенах вуза, одновременно подкрепляются практическими навыками, если специализации совпадают. Своевременно осуществляемый и систематический контроль преподавателя в аудитории способствует получению студентами качественной, проверенной и, что самое главное для практиков, нужной профессиональной информации.

Однако отношение общества и студентов к обучению на очно-заочной форме нивелирует большинство положительных нюансов. Во-первых, наличие определенной мотивации. Мотивацию делят на два вида: экстринсивную (внешнюю) и интринсивную (внутреннюю). Экстринсивная мотивация отражает влияние внешних факторов и обстоятельств на субъект. Соответственно, под влиянием внутренних – личных – факторов на субъект понимают интринсивную мотивацию. Однако целесообразно несколько скорректировать имеющуюся терминологию: концепт «экстринсив-



ная мотивация» заменить на собственно «мотивация», а концепт «интринсивная мотивация» – на лексему «интерес».

Лексема «интерес» (от лат. “interest”) имеет значение «важно». К. А. Гельвеций характеризовал понятие «интерес» следующим образом: «Если физический мир подчинен закону движения, то мир духовный не менее подчинен закону интереса. На земле интерес есть всесильный волшебник, изменяющий в глазах всех существ вид всякого предмета» [7]. Студентов, которым интересно учиться, можно найти на любой форме обучения. Под «интересом» понимается в данном случае как собственно интерес – желание получить новые знания, чтобы стать умнее, развитее, так и квазиинтерес – обучение под девизом «учение ради учения».

Концепт «мотивация» подразумевает умение правильно себя заставить, что указывает на благоприобретенность свойства, которое может быть сформировано волевым усилием личности индивидуума. Каждая форма обучения отличается большим наличием факторов экстринсивного и интринсивного видов мотивации. Тем не менее отношение общества к высшему образованию в большей степени экстраполируется на формирование экстринсивной мотивации у обучающихся.

Во-вторых, студенты в большей мере нацелены на получение диплома, а не знаний. Наличие документа о получении высшего образования воспринимается как дань моде, как веление времени в негативной коннотации. Данное утверждение подтверждают статистические выкладки, согласно которым около 80% старшекурсников идут поступать в вузы. Другие данные указывают на увеличение количества людей со вторым и третьим высшим образованием, получаемым одновременно в разных вузах по совместительству с трудовой деятельностью. Последнее касается тех студентов, для которых обучение – условие для дальнейшего карьерного роста или соответствия характеру профессиональной занятости.

В-третьих, заниженные требования преподавателей к студентам-вечерникам. Учебные планы по всем дисциплинам очно-заочной формы обучения, аттестация и контрольно-измерительные материалы идентичны очной и дифференцируются только в части соотношения часов на аудиторную и самостоятельную работу. Однако некоторые преподаватели высказывают мнение, что работать и учиться тяжело, поэтому не следует давать студентам дополнительный материал и строго проводить мероприятия текущего и рубежного контроля. Подобная позиция находит отклик среди определенной доли студентов, которые свое незнание предмета и нежелание учиться прикрывают профессиональной деятельностью. Относительно изучения иностранного языка отрицательные результаты контрольных срезов и плохие показатели на аттестации, пассивность в педагогическом взаимодействии, неподготовленность к занятию и так далее оправдывают отсутствием генетической предрасположенности к изучению неродного языка [8].

Таким образом, вопрос о необходимости сохранения очно-заочной формы обучения остается открытым, несмотря на Распоряжение Правительства Российской Федерации («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [9], в котором говорится об увеличении доли студентов очно-заочной и дистанционных форм обучения в современных вузах.

Ссылки на источники

1. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Высш. шк., 1990. – 2-е изд. – С. 231.
2. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт-М, 2001. – 4-е изд., перераб. и доп. – 607 с.



ART 14246

УДК 378.1

3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
4. Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. / под ред. С. Л. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
5. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000. – 608 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 19. 12. 2013 № 1367 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». – URL: <http://fgosvo.ru/support/39/4/3>
7. Гельвеций К. А. Об уме / АН СССР. Институт философии. – М.: ОГИЗ, 1938. – С. 34.
8. Бунькова В. В., Кузина Л. С. О коммуникативной методике преподавания английского языка. // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения: межвуз. сб. науч. труд. – М.: МГИУ, 2008. – С. 143–145.
9. Распоряжение Правительства РФ от 30. 12. 2012 г. № 2620-р. – URL: <http://ed-unionprim.ru/files/novosti/rasporjazyhenie>.

Olga Ershova,

*Senior lecturer at the chair of foreign languages, Russian University of Economics
by R. E. Plekhanov, Moscow*

o.v.ershova@yandex.ru

Is there any future for “vecherca” (part-time department) in modern high educational system?

Abstract. The author argues on room of the part-time department in the modern high educational system. The author analyzes the facts and own observation, received as the result of a long-term operational experience in several leading high schools of our country.

Key words: part-time department, full-time department, high educational system, contingent.

References

1. Harlamov, I. F. (1990) *Pedagogika*, 2-e izd., Vyssh. shk., Moscow, p. 231 (in Russian).
2. (2001) *Pedagogika: kurs lekcij: ucheb. posobie dlja stud. ped. ucheb. zaved. i slushatelej IPK i FPK*, 4-e izd., pererab. i dop., Jurajt-M, Moscow, 607 p. (in Russian).
3. Babanskij, Ju. K. (1977) *Optimizacija processa obuchenija (Obshhedidakticheskij aspekt)*, Pedagogika, Moscow, 256 p. (in Russian).
4. Smirnov, S. A., Kotova, I. B. & Shijanov E. N. at al. (2001) *Pedagogika: pedagogicheskie teorij, sistemy, tehnologii: ucheb.*, 4-e izd., ispr, Akademija, Moscow, 512 p. (in Russian).
5. Andreev, V. I. (2000) *Pedagogika: ucheb. kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija*, Kazan', 608 p. (in Russian).
6. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19. 12. 2013 № 1367 “Porjadok organizacii i osushhestvlenija obrazovatel'noj dejatel'nosti po obrazovatel'nym programma vysshego obrazovanija – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury”*. Available at: <http://fgosvo.ru/support/39/4/3> (in Russian).
7. Gel'vecij, K. A. (1938) *Ob ume*, AN SSSR. Institut filosofii, OGIЗ, Moscow, p. 34 (in Russian).
8. Bun'kova, V. V. & Kuzina, L. S. (2008) “O kommunikativnoj metodike prepodavaniya anglijskogo jazyka”, in *Kachestvo distancionnogo obrazovanija: koncepcii, problemy, reshenija: mezhvuz. sb. nauch. trud.*, MGIU, Moscow, p. 143–145 (in Russian).
9. *Rasporjazyhenie Pravitel'stva RF ot 30. 12. 2012 g. № 2620-r*. Available at: <http://ed-unionprim.ru/files/novosti/rasporjazyhenie> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук





Формирование способности к ненасильственному взаимодействию у дошкольников

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования у дошкольников способности к ненасильственному взаимодействию, показана особая значимость формирования дифференцированной самооценки, принятия ребенком собственной личности, сформированности у него образа Я. В статье проанализированы этапы формирования рассматриваемой способности.

Ключевые слова: ненасильственное взаимодействие, способность, самооценка, самосознание, формирование, эмпатия, социальное поведение.

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

Анализ возрастных особенностей детей 5–6 лет, которые выступают базой успешного социального развития, показывает, что наиболее точной характеристикой социального становления ребенка можно считать отношения «ребенок – общество» [1]. Именно в данных отношениях проявляются социальный опыт, ранее накопленный ребенком, осознание своего Я во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, а также собственные позиции в окружающем мире.

В ситуации «Я и общество» на первый план выступает деятельность ребенка по усвоению норм взаимоотношений между людьми. Социальная ситуация «Я и общество» помогает ребенку осознать себя, сравнить себя с другими, занять определенную позицию в отношениях со сверстниками и взрослыми. В дошкольный период заметно обогащается социальная позиция ребенка, которая ориентирует его на мир человеческих взаимоотношений. Эмоции и чувства ребенка дошкольного возраста приобретают новый характер, становясь основой для возникновения более сложных новообразований.

Как указывает М. В. Корепанова, «ключ к пониманию личности ребенка находится не в сфере его индивидуального сознания, не в безличном описании его деятельности, а в системе общественных отношений, мире значимых для него людей, в социальных группах» [2]. В связи с расширением социального опыта ребенка-дошкольника, увеличением круга его общения у него вырабатывается конструктивное отношение к происходящим событиям, к собственному образу жизни, формируются моральные представления и оценки своего поведения, поступков окружающих людей.

Овладение дошкольником социальных ценностей, норм и правил поведения содействует зарождению социально направленных мотивов деятельности и поведения. Наряду с этим начинают формироваться основные черты характера, качества личности, характерные для сферы общения: доброта, отзывчивость, эмпатия, преданность и др.

В возрасте 5–6 лет, когда ребенок уже усвоил определенный объем знаний о нравственном поведении, он способен испытывать чувства, которые основываются не только на уже сформированных представлениях о нормах поведения, но и на устойчивой потребности ребенка соответствовать этим образцам [3].

По мнению ряда ученых (В. С. Мухина, Д. И. Фельдштейн), значимым этапом в развитии ребенка 5–6 лет являются изменения в иерархии мотивов его деятельно-



сти [4]. Дошкольник пытается сдерживать свои эмоции и перестает действовать в зависимости от ситуативных желаний, то есть именно дошкольный период является наиболее сенситивным, обладающим обширными возможностями для формирования способности к ненасильственному взаимодействию.

Отношение ребенка к себе самому как ценности служит гарантом такого же отношения к другим людям. В связи с этим особенно значимыми в процессе формирования у дошкольника способности к ненасильственному взаимодействию выступают его самооценка, уровень принятия собственной личности, сформированность у него образа Я.

Следует заметить, что возможности осознания у ребенка 5–6 лет еще ограничены. Это только начало формирования способности к анализу своих переживаний и отношений. Самооценка – это «оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей» [5]. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям.

В процессе развития у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального «Я» – «какой я есть»), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального «Я» – «каким бы я хотел быть»).

Совпадение реального «Я» с идеальным считается важным показателем эмоционального благополучия. Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его самооценку. Существенным сдвигом в развитии личности дошкольника является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам.

Как показывают исследования отечественных ученых (М. Безруких, Е. Е. Кравцова), а также многолетние исследования, проводимые в первых классах школ г. Таганрога, Ростова-на-Дону и Ростовской области, адекватная самооценка – большая редкость у современных детей [6; 7].

Недифференцированность самооценки приводит к тому, что дошкольник рассматривает оценку взрослых результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, проявляет неkritичность в оценке себя и своих действий, считает себя самыми хорошим (красивым, умным), в своих неудачах склонен обвинять окружающих или внешние обстоятельства и не осознает свои переживания и побуждения.

Процесс формирования у ребенка способности к ненасильственному взаимодействию можно разделить на несколько этапов.

Основными задачами первого этапа выступают:

1. Формирование у ребенка позитивного самоотношения.
2. Накопление опыта самопознания.
3. Формирование образа Я.
4. Формирование у ребенка устойчивой ориентации на сверстника как на субъекта взаимодействия.
5. Формирование стремления воспринимать и принимать личность другого человека.

Сформированность данных личностных образований является важным этапом, оказывающим первоочередное воздействие на выбор ребенком стратегии взаимодействия с другими людьми, так как ребенок, не принимающий себя, обладающий заниженной самооценкой, не умеющий ценить свои достоинства, не сможет понять и принять другого, построить с ним отношения на ненасильственной основе.



Одним из условий проявления личностью ребенка способности к сопереживанию выступает наличие потребности и умения адекватного самооценивания в процессе общения, а также способность определять характер реакции окружающих на самого себя.

Развитие самопознания ребенка составляет одно из основных новообразований дошкольного возраста. Сформированность образа Я к концу старшего дошкольного возраста является первой и необходимой предпосылкой для дальнейшего формирования у ребенка способности к ненасильственному взаимодействию со сверстниками.

Успешное взаимодействие не может быть реализовано без сформированности у ребенка направленности на другого как на высшую ценность, что позволяет ему выбрать наиболее оптимальные способы взаимодействия с ним.

Взаимодействие человека с человеком предполагает правильное восприятие и оценку друг друга участниками этого процесса. Для этого необходимо знать и владеть механизмами восприятия человека человеком в процессе общения. Чтобы процесс восприятия окружающих мог обеспечить адекватное взаимодействие с ними, необходимо развивать и совершенствовать такие процессы, как восприятие, память, внимание, воображение.

Участникам общения необходимо обладать способностью к распознаванию происходящих изменений в познавательных процессах, чувствах, поступках других людей, определять причины этих изменений в любой ситуации общения.

Основными задачами второго этапа выступают:

1. Формирование у ребенка понимания и осознания своего отношения к сверстнику, к происходящему с ним.
2. Формирование у ребенка такого качества личности, как эмпатия, основанного на наличии подлинного интереса к другому человеку.
3. Формирование умения ребенка высказывать и демонстрировать свои чувства по отношению к сверстнику, проявлять заботу, любовь, помощь.

На этом этапе ребенок должен сделать вывод о том, что ему безразлично то, что происходит с его сверстником, что ему так же плохо или хорошо, как и его партнеру. В связи с этим важным является такое качество, как эмпатия (от греч. *em-pathēia* – сопереживание) – это постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, выражающегося в переживании чего-либо с другими, разделении чьих-либо переживаний. Оно включает в себя весь спектр переживаний человека – от сострадания и сочувствия к несчастьям другого человека до искренней радости его успехам и удачам.

Основной задачей педагогов, работающих с детьми 5–6 лет, является формирование у них предпосылок толерантности. Суть данного личностного образования заключается в стремлении ребенка понять и принять личность другого человека, его право на собственное мнение и интересы как данность, даже если они не совпадают с собственными. Особое внимание в связи с этим следует уделять совершенствованию у ребенка эмоциональной саморегуляции, умению не злиться, не раздражаться, не испытывать и проявлять чувства обиды, непонимания, превосходства при взаимодействии с другими людьми.

Процесс формирования способности к ненасильственному взаимодействию у детей важен и с точки зрения обеспечения преемственности между двумя первыми ступенями образования – дошкольной и школьной.

Проблема преемственности между двумя ступенями образования не исчерпывается только готовностью ребенка к обучению в школе, уровнем его интеллектуального и психического развития. Не менее актуальным является вопрос



ART 14247

УДК 373.2:159.923.2

вхождения ребенка в новый коллектив, общения со сверстниками в незнакомых условиях, где фактически впервые происходит становление и апробация индивидуального стиля его социального поведения.

Для педагогов и психологов все более очевидным становится тот факт, что самооценка ребенка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяют его поведение и успеваемость. Данные многих исследований говорят о том, что неудовлетворительная успеваемость, незаинтересованность в учебе, низкая мотивация, плохое поведение во многом обусловлены отрицательным отношением к себе и заниженной самооценкой. Ничто так не способствует успеху, как уверенность в себе.

Организация целенаправленной и систематической работы в данном направлении вызвана также и новым статусом ребенка, пришедшего в школу. Ребенок, в дошкольные годы освоивший работу по формированию способности к ненасильственному взаимодействию со сверстниками, значительно легче сможет адаптироваться к новому окружению, наладить отношения взаимопонимания и взаимопринятия со своими ровесниками.

Несмотря на частоту межличностных противоречий, которую отмечают не только педагоги, но и сами дети, они не всегда могут адекватно охарактеризовать свое поведение, обозначить причины конфликтов со сверстниками, перечислить известные им конструктивные способы их разрешения.

Исходя из этого, основными задачами третьего этапа являются:

1. Формирование осознанного отношения к межличностным противоречиям, возникающим в процессе взаимодействия со сверстниками.
2. Овладение способами ненасильственного взаимодействия со сверстниками.

На данном этапе очень важно научить ребенка создавать максимально комфортные условия для взаимодействия, дающие возможность партнеру по общению проявить себя как личность.

В качестве основных принципов ненасильственного действия можно назвать:

- признание за другим права быть самим собой;
- отказ от принуждения и доминирования;
- ориентация на положительные и сильные стороны личности другого;
- предоставление другому человеку свободы выбора и др.

Возникающие в ходе общения противоречия, как правило, затрудняют взаимопонимание и могут приводить к возникновению конфликтных ситуаций. Во взаимодействии противоречие – это не только проявление деструктивного начала, но и источник самодвижения и саморазвития его участников.

Для ребенка важным и одновременно трудным является вступление в общество сверстников и нахождение в нем. Интерес к сверстнику достаточно рано становится одной из важнейших потребностей ребенка.

Особенности ситуации общения ребенка со сверстниками отличаются относительным равноправием партнеров, моделируя тем самым особый тип социального взаимодействия «субъект-субъект», которое помогает ему осознать смысл независимых действий человека, приобрести умения отстаивать свою точку зрения и при этом согласовывать свои действия с нормами социальной жизни, интересами других людей.

Очевидно, что дошкольник испытывает определенные трудности при выполнении совместной со сверстниками деятельности. Это может проявляться в следующем:

- трудно принять и осознать заданную цель как общую для всех и удерживать ее в течение выполнения деятельности;



- нелегко согласовывать свои действия с действиями партнеров;
- сложно изменить свою точку зрения, даже если она является ошибочной, принять вместо нее мнение партнера даже при осознании его правоты;
- тяжело оценить общий результат.

В связи с этим овладение опытом индивидуального ненасильственного действия, а также умение применять его в реальных ситуациях общения являются основой для построения ненасильственного взаимодействия со сверстниками, используя возможности диалога и сотрудничества.

Ненасильственное действие как сотрудничество является одной из форм совместной деятельности людей. Оно предполагает наличие у человека стремления при занимаемой им позиции взрослого или на равных перевести своего партнера в такую же позицию, снимая при этом существующую или мнимую конфликтность и эмоциональную напряженность между ними.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что ребенок, в дошкольные годы которого педагогами и родителями осуществлялась целенаправленная работа по формированию способности к ненасильственному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, испытывает намного меньше трудностей при переходе в статус ученика. Следовательно, и процесс адаптации к условиям начальной школы проходит быстрее и безболезненнее.

Ссылки на источники

1. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 152 с.
2. Развитие личности ребенка в социокультурном пространстве: кол. монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – С. 9.
3. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Изд-во «ЭКМО-Пресс», 2000. – 352 с.
4. Фельдштейн Д. И. Развитие в пространстве времени детства. – М., 1998.
5. Практическая психология: учеб.-метод. пособие / под. ред. д-ра психол. наук, проф. С. В. Кондратьевой. – Минск: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – С. 125.
6. Безруких М. М. Ступеньки к школе: кн. для педагогов и родителей. – М.: Дрофа, 2000.
7. Кравцова Е. Е. Указ. соч.

Irina Bursch,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of pedagogy of elementary education, Taganrog Institute of Chekhov, branch of Rostov State Economic University, Taganrog

burshit_ie@mail.ru

Formation of non-violent communication abilities in preschool children

Abstract. The author proves the necessity of the formation of preschoolers ability to non-violent communication, shows the special importance of the formation of a differentiated self-esteem, acceptance of the child's own personality, his way of formation of his I. The author analyzes the stages of formation of the considered power.

References

1. Kravcova, E. E. (1991) *Psichologicheskie problemy gotovnosti detej k obucheniju v shkole*, Moscow, 152 p. (in Russian).
2. (2010) *Razvitie lichnosti rebenka v sociokul'turnom prostranstve: kol. monografija*, Izd-vo VGPU «Peremena», Volgograd, p. 9 (in Russian).
3. Muhina, V. S. (2000) *Detskaja psihologija*, Izd-vo «JeKSMO-Press», Moscow, 352 p. (in Russian).
4. Fel'dshtejn, D. I. (1998) *Razvitie v prostranstve vremeni detstva*, Moscow (in Russian).
5. Kondrat'eva, S. V. (ed.) (1997) *Prakticheskaja psihologija: ucheb.-metod. posobie*, Red. zhurn. «Adukacyja i vyhavanne», Minsk, p. 125 (in Russian).
6. Bezrukih, M. M. (2000) *Stupen'ki k shkole: kn. dlja pedagogov i roditelej*, Drofa, Moscow (in Russian).
7. Kravcova, E. E. (1991) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:

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





Современные подходы к организации работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования

Аннотация. В системе повышения квалификации осуществляется переход от модели «поддерживающего образования» к модели «инновационного образования». Главные принципы региональной модели – персонификация и адресность модульных программ. Принципиальная перестройка коснулась и системного научно-методического сопровождения всех субъектов образования. Важнейшим элементом обновленной системы повышения квалификации стало создание тьюторской сети для реализации программ адресной подготовки педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Ключевые слова: система повышения квалификации, тьютор, стажировка, типы тьюторских практик, индивидуальный план.

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

Развитие системы повышения квалификации в современных условиях не должно исключать механизмов рыночного контроля, конкуренции и участия заинтересованных сторон в этом процессе, поэтому необходима смена форм повышения квалификации. Это, прежде всего, инновационные формы, которые доказали свою эффективность в современных условиях; но нельзя отказываться и от традиционных форм, проверенных временем и дающих хорошие результаты в подготовке педагогических и руководящих кадров.

В системе повышения квалификации должен осуществиться переход от модели «поддерживающего образования» к модели «инновационного образования», в том числе на основе изучения и определения перспективных потребностей общего образования.

Региональная модель непрерывного персонифицированного повышения квалификации руководящих и педагогических работников постоянно совершенствуется. Обновление системы повышения квалификации базируется на следующих подходах:

- формирования современных представлений о качестве дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих работников;

- прагматической (практической) направленности дополнительных образовательных программ, их опоры на результативный инновационный опыт лучших педагогов и образовательных учреждений. На протяжении многих лет ИРО активно использует потенциал лучших образовательных учреждений, опыт и достижения педагогов-новаторов, победителей профессиональных конкурсов, делая их общественным достоянием;

- развития в рамках системы повышения квалификации проектной культуры педагогов, научно-методического сопровождения проектных групп и управленческих команд, корпоративность обучения.

Главные принципы региональной модели – персонификация и адресность модульных программ, которые обеспечиваются большим выбором форм обучения, включая дистанционное. Преимуществом модели является возможность для педагогов и руководителей конструировать свой индивидуальный образовательный маршрут, то есть самостоятельно выбирать содержание, сроки, режим и формы обучения



с учетом своих профессиональных потребностей, уровня квалификации, запросов образовательных учреждений, в которых они работают [1].

Принципиальная перестройка коснулась и системного научно-методического сопровождения всех субъектов образования, которое строится на основе применения сетевых, информационных и коммуникационных технологий, позволяющее обеспечить координацию действий всех организаторов и участников введения инноваций, наличие между ними постоянной прямой и обратной связи.

Важнейшим элементом обновленной системы повышения квалификации стало создание тьюторской сети для реализации программ адресной подготовки педагогов и руководителей ОУ. В результате системной подготовки были созданы команды тьюторов в образовательных учреждениях – базовых площадках, педагогических колледжах, представительствах и Нижнетагильском филиале Института.

Современные подходы в системе повышения квалификации связаны не только с изменением содержания образовательных программ, но и с изменениями деятельности педагога, оформлением его профессиональной позиции, а также формированием новых позиций. Тьютор – одна из таких позиций, предназначенная для организации непрерывного профессионального образования и поддержки развития педагогов.

Возникновение тьюторской позиции в системе повышения квалификации обусловлено переходом от фрагментарного осуществления операций к деятельности, переходом к инновационной форме организации деятельности, включенностью в гуманитарную практику, которая связана с формированием человека. Становление новой деятельности предполагает возникновение тьюторства как необходимости, как педагогического сопровождения освоения нового.

В российском образовании понятие «тьютор» имеет различные определения в соответствующих работах ученых (Л. В. Бендова, Г. А. Гуртовенко, Ю. Л. Деражне, С. И. Змеев, Т. М. Ковалева, Ю. А. Павличенко, Н. В. Рыбалкина, Н. Д. Хатькова, С. А. Щенников и др.).

Согласно исследованиям Т. М. Ковалевой, в России выделяются три типа тьюторских практик, каждый из которых предлагает собственные основания для организации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения: 1) тьюторская практика дистанционного образования (информационный контекст), задачей которой является помощь подопечному в построении обучения с использованием навыков работы в Интернет-среде; 2) тьюторская практика открытого образования этом является адекватное сопряжение различных культур в индивидуальном пространстве институтов гражданского общества; 3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст), где основной целью становится сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта, как образовательного, и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ [2].

С. А. Щенников понятие «тьютор» определяет как преподаватель – консультант – «специалист в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися.



Актуальные роли тьютора – дидактические, организационные, маркетинговые, консультационные, лидерские». В. Г. Онушкин и Е. И. Огарев дают следующее определение понятия «тьютор» – «педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучаемых».

По мнению Ю. Л. Деражне, «тьютор в системе образования выполняет функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника». В результате проведенного анализа существующих подходов к толкованию «тьютор» мы уточнили его определение применительно к системе повышения квалификации педагогов. Тьютор – это преподаватель – консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной траектории образования и развития педагога в системе повышения квалификации. На тьютора возлагается особая ответственность, так как он создает условия для непрерывного роста педагога как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению [3].

Выделенные особенности педагогической деятельности тьютора позволяют сформулировать его предназначение: актуализация и развитие (доставление) поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей педагогам-стажерам в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности, благодаря синтезу педагогических, информационных и организационных технологий и наличию социального контекста. Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что она органично сочетает в себе научную и педагогическую работу. Работа тьютора протекает в условиях общения с обучающимися педагогами, суть которого не исчерпывается информационным обменом.

Рассмотрим этапы взаимодействия тьютора и слушателя (через направления и содержание деятельности) в процессе повышения квалификации.

Ориентационный этап: выявление ожиданий педагога в отношении повышения квалификации; соотнесение их с возможностями курсов и самого обучающегося, выбор формы сопровождения (индивидуальная, групповая); определение актуального направления для профессионального саморазвития, разработка программы взаимной деятельности педагога и тьютора. Важным на данном этапе является исследование проблемы, устанавливается ее аспект, и на этой основе достигается с обучающимся педагогом единое понимание проблемы, а также диагностирование затруднений и ограничений. Этап – активизирующий: просвещение и активное вовлечение в педагогическую деятельность как основные формы работы педагога; расширение границ профессиональной компетентности, переход от репродуктивных способов освоения педагогического опыта к продуктивным, повышение инициативности и самостоятельности педагога в процессе выполнения программы повышения квалификации с тьюторским сопровождением. Основным «исполнителем» на данном этапе является педагог, повышающий свою квалификацию, роль тьютора сводится к организационным, конкретизирующим, консультационным, оценочным действиям. Основные направления деятельности: соотнесение с проектом программы повышения квалификации, предварительное оценивание результативности, при необходимости – коррекция и уточнение ближайших и итоговых действий педагога, необходимых для достижения продуктивного результата.

Тьютор конструирует модель предстоящей деятельности, выбирает способы и средства, позволяющие в заданных условиях и в установленное время достичь цели. На данном этапе важно согласование образовательной цели с ожиданиями педагога,



заключение «учебного контакта», определение конкретной стратегии профессиональной деятельности, способной изменить реальную образовательную практику, ликвидировать имеющиеся дефициты, внести коррективы [4].

Совместная деятельность с тьютором может развиваться в формате краткосрочного сопровождения, либо в формате пролонгированного сопровождения: обучение растягивается на более продолжительный период; педагогу дается время между отдельными блоками для воплощения полученных знаний и навыков на практике, осмысления опыта работы и обсуждения результатов с коллегами и тьютором. Этап отличается активностью и самостоятельностью обучающегося педагога, выраженной в критическом анализе проблемы, установлении взаимосвязей между элементами содержания и построением целостного понимания изучаемой области. Педагог реализует в образовательном процессе разработанные стратегии при прямом или косвенном сопровождении тьютора. При этом прямое сопровождение предполагает активное участие тьютора в профессиональной деятельности педагога с последующим анализом, косвенное – получение соответствующей информации от педагога. И в том, и в другом случае важным представляется детальный анализ результативности используемых стратегий и определение дальнейших перспектив профессионального роста.

Основной ролью тьютора является роль консультанта, помощника. При этом он адаптирует стандартные технологии под потребности конкретных обучающихся педагогов. По ситуации ориентируется на индивидуальное содержание практической деятельности конкретного педагога.

Коррекционно-оценочный этап: диагностика и самодиагностика динамики знаний, умений, опыта педагогической деятельности, уточнение областей успешности и нуждающихся в поддержке, составление программы коррекционных действий, уточнение доли участия тьютора в ее реализации. На данном этапе тьютор совместно с педагогом оценивает степень реализации поставленной цели, уровень удовлетворенности педагогов процессом и результатами обучения. Определяется содержание дальнейшей индивидуальной образовательной траектории педагога. Педагог сам инициирует обмен профессиональной информацией в сообществе, стремится к саморазвитию, инновационной деятельности (расширяет круг самостоятельно решаемых профессиональных задач, возглавляет проблемную группу, в конечном счете, способен заменить тьютора).

В итоге, согласно типологии педагогических взаимодействий Е. В. Коротаевой, между тьютором и курируемым педагогом устанавливаются отношения реструктивного (обеспечивающие решение тактических задач педагогического процесса) и конструктивного характера: «не только обеспечивающие целостность и с учетом ситуации «здесь и сейчас», но и создающие перспективы для развития, условия для творческого совершенствования личности».

Взаимодействия тьютора и стажера рассматривается как тьюторинг. Тьюторинг в повышении квалификации – это форма взаимодействия тьютора и слушателя (стажера), характеризующаяся профессионально и личностно - ориентированными сопровождением и поддержкой последнего, осуществляемая через ориентационный, активизирующий и коррекционно-оценочный этапы, приводящая к становлению субъектной позиции профессионала в педагогической деятельности [5].

Применение тьюторинга способствует разрешению противоречий и недостатков процесса повышения квалификации, так как содержание обучения трансформируется, обеспечивая возможность его гибкого вариативного изменения; появляется возможность перехода на вариативные дифференцированные и индивидуальные про-



граммы обучения; обучение происходит на основе деятельностного подхода, появляется возможность со- и самоуправления учебной деятельностью; взаимодействие между тьютором и педагогом становится субъект-субъектным (оба являются равноправными участниками педагогического процесса) [6].

Возникновение тьюторской позиции в системе повышения квалификации также обусловлено необходимостью методического курсового и послкурсового сопровождения слушателей с целью освоения инновационного опыта и внедрения его в профессиональную деятельность.

Эти возможности реализованы через систему стажировок на базовых площадках – ресурсных инновационных центров Свердловской области, в которых осуществляют деятельность тьюторы различных направлений.

Стажировка – форма повышения квалификации. Цели стажировки связаны с формированием и закреплением на практике профессиональных знаний; изучением и освоением передового опыта (новых практик), приобретением профессиональных и организаторских навыков, необходимых для реализации этого опыта в своей деятельности.

Тьютору как разработчику и организатору стажировки нельзя забывать о том, что педагог обладает собственными взглядами, опытом, результатами деятельности. Он не готов принять на веру всё, что ему предлагается на курсах повышения квалификации.

С одной стороны, стоят требования, предъявляемые к результатам освоения образовательной программы, с другой – успешные новые практики стажировочных площадок, с третьей – личный опыт, убеждения и личностные особенности слушателя.

Принципы стажировки педагогов (в основе лежат принципы андрагогики):

- приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной деятельности;

- принцип совместной деятельности. Предусматривает совместную деятельность тьютора и стажера, а также с другими стажерами по планированию, реализации и оцениванию процесса обучения;

- принцип опоры на опыт стажера. Его жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт используется в качестве одного из источников обучения как самого стажера, так и его сокурсников;

- индивидуализация обучения. Каждый тьютор совместно со стажером, а в некоторых случаях и с другими слушателями, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности стажера;

- системность обучения. Предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения;

- контекстность обучения. Обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для стажера цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий);

- принцип актуализации результатов обучения. Предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных стажером знаний, умений, навыков, качеств (могут быть видеопробы стажера);

- принцип элективности обучения. Предоставление стажеру определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения;



– принцип развития образовательных потребностей. Оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения. Процесс обучения строится в целях формирования у стажера новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения;

– принцип осознанности обучения. Осмысление стажером и тьютором всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения;

– принцип субъектности. Содержание образования субъектно, то есть формируется не составителями программ, а самими обучающимися «здесь и сейчас», в ходе их личного движения в мире большой культуры по индивидуальным образовательным траекториям. Курс повышения квалификации – это специально организованное пространство для обмена частным знанием авторов модуля стажировки, тьюторов и стажером. Безусловно, в этом обмене участвует и частное знание других людей (удаленных в пространстве или во времени), закрепленное в артефактах культуры, в том числе и в специальной учебной литературе. Информация конкретного курса – один из элементов образовательной среды;

– принцип структурированной избыточности ресурсов. Данный принцип является необходимым условием для реализации принципа субъектности. Личное знание стажера не формируется по образовательной программе, а развивается в специально организованной избыточной образовательной среде. Такая заведомо избыточная образовательная среда дает возможность каждому стажеру накопить необходимый для развития личного знания опыт деятельности, выстроить личную образовательную траекторию.

В системе повышения квалификации тьюторское сопровождение – составная часть тьюторинга, применение которого в системе дополнительного профессионального образования обусловлено его продуктивностью для процесса повышения квалификации педагогов, которая определяется содержанием и организационно-методическим сопровождением обучения, поскольку процесс обучения становится личностно ориентированным, траектории профессионального развития педагога (стажера) становятся более вариативными, в них учитывается специфика внешних и внутренних обстоятельств, влияющих на совершенствование профессионализма педагога; и такое развитие может продолжаться в течение всей профессиональной карьеры.

Ссылки на источники

1. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М. Б. Лебедева, С. В. Агапонов, М. А. Горюнова и др. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
2. Ковалева Т. М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора // Стандарты деятельности тьютора: теория и практика: материалы всерос. науч.-метод. сем. – М.: АПКППРО, 2009.
3. Деражне Ю. Л. Педагогические основы открытого обучения. – М., 1997.
4. Казакова Е. И., Галактионова Т. Г., Пугач В. Е. Основные приемы и технологии в работе тьютора. – М.: АПКППРО, 2009. – 64 с.
5. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / Сост. В. В. Маслова – Мариуполь, 2004. – 19 с.
6. Моисеева М. В., Чернявская А. Г. и др. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. – М.: Дрофа, 2006.

Abstract. In the system of training there is transition from the model of "supporting education" to "innovative education". The main principles of the regional model are the personification and the targeting of the modular programs. Principle reconstruction touched the system of scientific and methodological support of all subjects of education. The most important part of the renewed system of professional development was creating the tutor network for programs targeted training of teachers and leaders of educational institutions.

Key words: system of training, tutor, internship, tutor types of practices, an individual plan.

References

1. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: proektirovanie i realizacija uchebnyh kursov / M. B. Lebedeva, S. V. Agaponov, M. A. Gorjunova i dr. – SPb.: BHV-Peterburg, 2010. – 336 p. (in Russian).
2. Kovaleva T. M. Organizacija t'jutorskogo soprovozhdenija v obrazovatel'nom uchrezhdenii: so-derzhanie, normirovanie i standartizacija dejatel'nosti t'jutora // Standarty dejatel'nosti t'jutora: teorija i praktika: materialy vseros. nauch.-metod. sem. – M.: APKiPPRO, 2009 (in Russian).
3. Derazhne Ju. L. Pedagogicheskie osnovy otkrytogo obuchenija. – M., 1997 (in Russian).
4. Kazakova E. I., Galaktionova T. G., Pugach V. E. Osnovnye priemy i tehnologii v rabote t'jutora. – M.: APKiPPRO, 2009. – 64 p. (in Russian).
5. Osnovy andragogiki. Terminologicheskij slovar'-spravochnik dlja studentov social'no-gumanitarnyh special'nostej / Sost. V. V. Maslova – Mariupol', 2004. – 19 p. (in Russian).
6. Moiseeva M. V., Chernjanskaja A. G. i dr. Osnovy dejatel'nosti t'jutora v sisteme distancionnogo obrazovanija. – M.: Drofa, 2006 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Жижина И. В. Современные подходы к организации работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования // Концепт. – 2014. – № 09 (сентябрь). – ART 14248. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14248.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-12 0X.



ISSN 2304-120X



0 9



9 772304 120142



Тотонова Елена Егоровна,

кандидат географических наук, доцент института зарубежной филологии и регионоведения ФГАОУ ВПО «Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», г. Якутск

elena.totonova@mail.ru

Слепцов Степан Юрьевич,

магистрант финансово-экономического института ФГАОУ ВПО «Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», г. Якутск

sleptsov_stepan@mail.ru

Арктические районы Республики Саха (Якутия) и возможности адаптации к рынку

Аннотация. В работе проанализированы особенности социально-экономического развития арктических районов Республики Саха (Якутия). Выявлено, что существует достаточно сильная дифференциация между районами, то есть для арктических районов характерно выборочное вовлечение в эксплуатацию природных ресурсов, очаговое размещение производства, наличие диспропорций в экономике. Показано, что развитие местного самоуправления является потенциалом развития территории проживания коренных народов, а также самостоятельным объектом регулирования своего развития. Доказано, что развитие туризма в арктических районах может стать адаптационной отраслью экономики, легко приспособляемой к рынку, с учетом местных условий и ландшафта.

Ключевые слова: арктические районы, туризм, коренные народы, местное самоуправление, экономика, рынок, развитие, территория.

Раздел: (04) экономика.

Неоднородность экономического пространства оказывает влияние на развитие экономики и на политику государства. Дифференциация уровней развития регионов приводит к росту бедности и нарастанию противоречий. Дифференциация развития северных регионов зависит от ресурсной обеспеченности, климатических условий, удаленностью от центра, а также от развития экономики страны.

В настоящее время социально-экономическое развитие регионов России зависит от эффективности структурных преобразований в экономике. В Республике Саха, как и во многих северных регионах России, наблюдается необходимость преодоления сырьевого направления экономического развития, что требует диверсификации экономики регионов страны.

Для арктических районов Республики Саха (Якутия) характерно выборочное вовлечение в эксплуатацию природных ресурсов, очаговое размещение производства, наличие диспропорций в экономике, снижающие эффективность производства. Арктические районы отличаются сложной схемой доставки грузов, высокой стоимостью расходов на транспортировку товаров, что приводит к повышению уровня цен в обеспечении населения. Кризисное состояние традиционных отраслей хозяйства привело к обострению социальных проблем.

Арктические районы Республики Саха, в состав которых входят территории Анабарского, Булунского, Усть-Янского, Аллаиховского, Нижнеколымского районов занимают прибрежную часть Северного Ледовитого океана. Общая площадь территории составляет 593,9 тыс. кв. км. где расположено 43 поселения. Расположение многих населенных пунктов (население 33 тыс. человек) по побережью связано с богатыми



запасами рыб и удобному транспортному расположению по побережью рек (Лена, Оленек, Яна, Индигирка, Колыма). Крайне низкая плотность населения (0,1) и малонаселенность связано с дискомфортными условиями для проживания человека и удаленностью от центра республики [1] (табл. 1).

Таблица 1

Территория и административно-территориальное деление арктических районов Республики Саха (Якутия)

Районы	Территория, тыс. км ²	Численность населения на 1 января 2012 г., тыс. человек	Число жителей на 1 км ²	Административно-территориальное деление по состоянию на 01.01.2012 г.			
				города	поселки городского типа	наслег	сельские населенные пункты
Аллайховский	107,3	2,9	0,03	-	1	5	6
Анабарский	55,6	3,4	0,06	-	-	3	3
Булунский	223,6	9,4	0,04	-	1	8	9
Нижнеколымский	87,1	4,6	0,05	-	1	3	12
Усть-Янский	120,3	7,8	0,06	-	3	7	7
Республика Саха	3083,5	955,9	0,31	13	42	364	586

При рассмотрении особенностей социально-экономического развития арктических районов наблюдается достаточно сильная дифференциация между районами. То есть, для арктических районов характерно выборочное вовлечение в эксплуатацию природных ресурсов, очаговое размещение производства, наличие диспропорций в экономике, снижающие эффективность производства (табл. 2). Например, в Аллаиховском и Нижнеколымском районах преобладает традиционное природопользование (оленоводство, рыболовство), отсутствует производство [2].

Таблица 2

Основные показатели экономики арктических районов Республики Саха (Якутия), 2012 г.

Районы	Среднедушевые доходы населения в месяц, тыс. руб.	Численность безработных граждан, тыс. чел.	Объем отгруженных товаров и услуг собствен. произ-ва, млн. руб.	Объем розничной торговли, млн. руб.	Объем платных услуг населению млн. руб.	Общая площадь введенного жилья кв. м
Аллайховский	19,79	0,11	152,3	255,6	35,2	-
Анабарский	35,78	0,07	14073,6	343,6	32,5	1902
Булунский	19,70	0,12	1684,6	605,1	88,0	306
Нижнеколымский	18,26	0,09	281,5	364,0	67,7	431
Усть-Янский	22,00	0,19	688,9	627,3	119,1	615

Благодаря наличию минерально-сырьевых ресурсов Усть-Янский (золото, олово), Булунский и Анабарский (алмазы) районы имеют развитую добывающую промышленность. Поэтому наибольшие показатели по объему отгруженных товаров и услуг собственного производства имеют промышленные районы как Усть-Янский, Анабарский и Булунский. Например, до недавнего времени Усть-Янский район добывал основную часть олова, сурьмы, вольфрама для экономики и военно-промышленного комплекса страны.



Но, несмотря на наличие добывающей промышленности арктических районов (Анабарский, Булунский, Усть-Янский) среди местного населения преобладает традиционное природопользование. На уровень жизни коренных малочисленных народов Севера большое влияние оказывает развитие домашнего оленеводства и охота на дикого оленя. В 5 арктических районах сосредоточено 70 тыс. голов оленей или 35% от поголовья оленей республики. Наибольшее число поголовья оленей имеют Нижнеколымский, Булунский районы. В середине 1990-х годов произошло спад развития оленеводства, процесс уменьшения поголовья удалось остановить лишь в 2003 году, к чему во многом способствовал мораторий на заготовку мяса домашних оленей [3; 4].

Рыболовство является основной доходобразующей отраслью производства. Рыболовецкие хозяйства арктических районов обеспечивают 73% от всего улова по республике. Для большинства жителей арктических районов является единственным источником существования и трудовой занятости. По данным 2011 г. арктические районы добыли 3,1 тыс. тонн рыбы [5]. Наблюдается раздробление рыболовецких хозяйств. Основной проблемой является обеспечение сохранности качества рыбы и слабая материально-техническая база.

В арктических районах мало организованных охотничьих хозяйств. По федеральному закону охотничьи угодья закрепляются за охотниками со сроком на 25 лет. По данным Департамента охотничьего хозяйства Министерства охраны природы Республики Саха в арктических районах закреплено 68 участков охотничьих угодий, что составляет 16% от всех охотничьих угодий республики, где ведется охота на дикого оленя.

Булунский район (морской порт Тикси) имеет благоприятное геополитическое положение с точки зрения перспектив развития международных связей, торговли в условиях функционирования Северного морского пути. Возрождение Северного морского пути может оказать прямое влияние на социально-экономическое развитие арктических улусов путем развития морского порта Тикси и речного порта Зеленый Мыс. Порт Зеленый Мыс расположен в 3 км. от поселка Черский, районного центра Нижнеколымского района. В основном порт специализируется на перевозках нефтепродуктов и генеральных грузов.

Обеспечение населения и учреждений социальной сферы арктических районов основными видами социально-значимых продовольственных товаров осуществляется через предприятие оптовой торговли ОАО «Якутоптторг», а также индивидуальными предпринимателями.

Для социальной поддержки населения Арктических районов республики в бюджете ежегодно предусматриваются финансовые средства на возмещение транспортных расходов для доставки основных продовольственных товаров. Поставка социально значимых продовольственных товаров осуществляется по системе «северного завоза» и в рамках Государственной программы Республики Саха (Якутия) «Государственная поддержка завоза грузов в Республику Саха (Якутия)» на 2012-2016 годы. В результате, цены на социально значимые продукты питания в арктических районах республики составляют конкуренцию ценам индивидуальных предпринимателей. Благодаря субсидии выделяемой из республиканского бюджета удается сдерживать резкий рост цен на хлеб для населения арктических районов [6].

Таким образом, в результате анализа экономики арктических районов можно сделать вывод, что наиболее развитыми являются районы, имеющие запасы полезных ископаемых (см. табл. 1). Например, добыча алмазов в Анабарском районе является бюджетобразующей, но не развиты другие виды производства. В результате, район зависит от деятельности предприятий ООО «Алмазы Анабара» и ОАО «Нижне-Ленское».



Коренные народы Арктики в суровых условиях сформировали специфическую культуру традиционных отраслей: северного оленеводства, морского зверобойного промысла, охотничьего промысла и добычи рыбы. Были созданы уникальные породы скота и лошадей, хорошо приспособленные к суровым экстремальным условиям Севера. Но, в настоящее время традиционные виды хозяйствования неконкурентоспособны, что обусловлено высокими транспортными затратами на перевозку продукции, отсутствием современных предприятий по комплексной переработке сырья. Кризисное состояние традиционных отраслей хозяйства привело к обострению социальных проблем. Большинство сельского населения не имеет работы и живет за чертой бедности. Уровень безработицы в 1,5–2 раза превышает средний показатель по Российской Федерации. Специфика рыбодобывающих хозяйств имеет сезонность рыбодобычи (летняя путина: конец июнь–сентябрь, зимняя путина ноябрь–декабрь). Обеспечивает только сезонной работой.

Поэтому среди основных проблем, с которыми сталкиваются местные органы власти и население является безработица, также состояние здоровья местного населения. В этих условиях местное население само ищет выход из создавшегося положения. Многие покидают поселки, возвращаются в исторические места своего проживания и живут за счет рыболовства, охоты.

Современными тенденциями развития экономики арктических районов является усиление роли малого предпринимательства. За последнее время малое предпринимательство зарекомендовало себя как одно из самых динамично развивающихся сфер экономики, способствующая сокращению безработицы и увеличению численности занятых.

Согласно по данным 2010 года, количество субъектов малого предпринимательства в арктических районах составляет 149 ед. В структуре субъектов малого предпринимательства по видам экономической деятельности преобладает розничная торговля (Булунский, Усть-Янский), строительство (Усть-Янский), обрабатывающая промышленность (переработка рыбы в Аллаиховском районе), сельское хозяйство (Нижнеколымский, Булунский) и другие виды деятельности. Среднесписочная численность работников малых предприятий по арктической группе районов составляет 720 человек. Наибольшее количество занятых наблюдается в Усть-Янском (447 чел.), Булунском (258 чел.) районах, наименьшее в Анабарском (36 чел.). Наибольшая среднемесячная номинальная начисленная заработная плата в размере 15,3 тыс. руб. наблюдается в Усть-Янском районе, наименьшее в Анабарском – 8,2 тыс. рублей. В целом, за 2008–2011 гг. происходит рост показателей деятельности малых предприятий. Но, уровень развития малого бизнеса в арктических районах значительно отстает от развития данного сектора в центральных и южных районах республики [7].

Особенностью арктических районов является их информационная замкнутость, изоляция от глобальных и национальных информационных систем. Развитие информационных систем арктических поселков, связывающих их с внешними центрами, помимо решения конкретных экономических и социальных проблем, обеспечивает условия для преодоления информационного разрыва [8]. Поэтому для арктических районов является актуальным развитие информационных систем и технологий.

В результате анализа экономики арктических районов выявлено, что развитие туризма может стать фактором местного развития. Также развитие туристской отрасли имеет значение для создания положительного образа арктических районов, что сделает регион привлекательным не только для туризма, но и для инвестиций в другие сферы экономики.



Арктические районы Республики Саха (Якутия) имеют сельские поселения с сохранившимся традиционным укладом домохозяйств, с относительно высокой долей коренных народов. Основной задачей деятельности органов местного самоуправления является создание условий для развития экономики, повышения предпринимательской активности уровня жизни населения.

Но, опыт работы родовых общин, оленеводческих хозяйств, муниципальных сельхозпредприятий, возникших в результате распада совхозов, государственных промысловых хозяйств показывает, что без государственной помощи им не выжить. Происходит их объединение в хозяйственные ассоциации с различными формами собственности. Эта инициатива идет от самых коренных народов, которую, поддерживают местные органы власти. Например, одной из задач по развитию оленеводства является формирование госзаказа на продукцию оленеводства, проведение нового землеустройства с учетом изменившихся форм организации хозяйства [9].

Достижение поставленных задач можно при условии политической и экономической самостоятельности муниципальных образований республики. Поэтому необходимо решить задачи по снижению уровня дотационности муниципальных образований, внедрению передовых методик и технологий по оптимизации расходов местных бюджетов, совершенствованию их нормативной правовой базы, созданию системы муниципальной статистики, условий для развития местной экономики на основе использования собственного потенциала, развития малого предпринимательства, частного сектора, внедрения инвестиционных проектов, создания эффективной системы подготовки, переподготовки кадров в органах местного самоуправления.

В решении проблем коренных народов большую роль играет взаимодействие органов государственной власти всех уровней и общественных объединений коренных народов. Одной из наиболее влиятельных общественных организаций является Ассоциации коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Для выбора приоритетных направлений и определения направлений поддержки органы федеральной и региональной власти привлекают Ассоциации коренных народов.

Для государственной поддержки родовых общин стремящихся сохранить традиционный образ жизни, происходит постепенная передача функций органов самоуправления. Примером общинного самоуправления (экономического) является муниципальное образование «Халанчинский наслег» которые организовали:

- 1) производственный кооператив – кочевая родовая община «Турваургин», имеющий 13 тыс. оленей (2012 г.) и 10 оленеводческих бригад, где работает 160 человек;
- 2) кочевая родовая община «Нутендли», имеющий 2500 оленей [10].

Родовые общины и другие организации коренных народов накопили немалый опыт в сфере самоуправления. За последние годы сделано немало работы для признания прав коренных народов Севера, но требуется работа по правому оформлению правового механизма решения соответствующих проблем. Но, общественный статус этих организаций не дает им возможности реально влиять на принятие решений, с ними далеко не всегда считаются в должной мере. В результате, Ассоциации коренных народов республики преимущественно занимаются возрождением и развитием традиций, культуры, языка коренных народов.

Таким образом, коренные народы переживают сегодня сложный этап развития. Несмотря на кризисную социально-экономическую ситуацию (ухудшающиеся демографические показатели, снижение уровня и качества жизни) коренные народы отли-



чаются устойчивым этническим самосознанием, достаточным образовательным уровнем, обладают собственными этнокультурными институтами и имеют определенные возможности к саморазвитию. Главное для них в современных условиях – поиск новых критериев развития, оптимальной модели своего будущего. То есть, их развитие напрямую будет зависеть от активности и сознания самих коренных народов, от политики государства в отношении коренных народов, от их роли и месте в системе общегосударственных отношений, от степени интеграции [11].

Эффективность управления пространствами арктических районов Республики Саха (Якутия) зависит от развития местных сообществ крупных, средних и малых поселений: качества его человеческого капитала, которое включает уровень профессиональной квалификации, способность к постоянному обучению, состояние здоровья. Инвестиционные проекты, институциональные мероприятия должны быть адаптированы к особенностям местных сообществ (территория, этническая, возрастная, половая, социальная структура) и уровню предпринимательской активности [12].

Развитие местной общины, подготовка и обучение ее для принятия на себя муниципальных, государственных полномочий по контролю состояния окружающей природной среды должны стать приоритетом государственной политики на Севере. Укрепление местной экономики здесь может идти через работу с лидерами родовых общин, программы их обучения и тем самым обеспечить экономическую устойчивость. Традиционное жизнеобеспечение нуждается в поддержке в создании новых предприятий по переработке рыбы, сырья пушного и мамонтового промысла, производство сувениров.

Таким образом, развитие местного самоуправления является потенциалом развития территории проживания коренных народов, а также самостоятельным объектом регулирования своего развития.

Хотя, арктические районы обладает потенциалом для развития туризма, потенциал местных общин не реализован полностью. Поэтому в условиях недостаточности средств для развития инфраструктуры природные условия и ресурсы могут позволить развитие природных видов туризма. Для арктических районов актуальным является развитие экологического, культурного, научного, экстремального туризма, спортивной охоты, рыбалки и круизов [13].

Для экономического развития арктических районов Республики Саха (Якутия) предложена «смешанная» стратегия развития где «точкой роста» рассматривается развитие туризма. В теориях локального развития пространство становится неоднородным, в нем возникают полюса роста и периферия наполняется новыми экономическими и социальными отношениями. В такой концепции по мнению Л. В. Мельниковой [14] депрессивное экономическое пространство Севера, сложившееся еще с советских времен, может измениться за счет диверсификации экономики. То есть за счет организации новых производств за счет развития туризма и нового вида освоения природных ресурсов. В развитии туризма на Севере учитываются специфические особенности, климат, наличие вечной мерзлоты, экология и малонаселенность территорий. При этом оптимальная нагрузка обеспечивается максимальным уровнем использования, который могут выдержать природные и культурные компоненты территорий.

Основой развития экологического туризма арктических районов является сеть охраняемых территорий, природно-рекреационные ресурсы. Экологический туризм в охраняемых территориях, согласно международным нормам подразумевает вовлечение местного населения в предпринимательскую деятельность по изготовлению сувенирной продукции, предоставлению услуг общественного питания, гидов, проводников



и др. Также экотуризм рассматривают как механизм самофинансирования охраняемых территорий, поэтому экономическая составляющая является преобладающей, но при этом учитывается экологическая безопасность охраняемых территорий. Основной функцией охраняемых территорий является сохранение природных комплексов.

Площади 27 арктических охраняемых территорий, количество которых с каждым годом увеличивается, и наличие 18 ключевых орнитологических территорий международного значения способствует развитию экологического и научного туризма в туристской зоне. Эти виды туризма не нуждаются в развитой туристской инфраструктуре. При этом процесс саморазвития территории должен упираться на следующие источники: подготовленные кадры, инвестиции, самоуправление, реклама, маркетинг территории и др.

Наиболее перспективными направлениями развития экологического туризма являются: организация туристских маршрутов в охраняемых территориях; организация наблюдения за животными в местах их естественного обитания; разработка специальных программ по изучению охраняемых территорий (полевые исследования); создание экологических троп и др. Особый интерес в арктическом туристском районе представляют орнитологические туры, функционирующие на базе ресурсных резерватов (белый журавль, черный журавль, водоплавающие), палеонтологические туры и др.

К слабым сторонам, развития экологического туризма в арктических районах являются: географическая удаленность от основных туристских центров, сезонность климата, труднодоступность территорий, неразвитая туристская инфраструктура, низкое качество обслуживания, нехватка подготовленных кадров, отсутствие маркетинговых исследований. Тем не менее, можно выделить сильные стороны для дальнейшего развития экотуризма:

- биологическое разнообразие арктической фауны;
- наличие уникальных сообществ и экосистем;
- выход Северному ледовитому океану (полярные круизы);
- благоприятная экологическая, социальная и политическая обстановка;
- низкая плотность населения и огромные территории неиспользуемых земель;
- историческое и культурное наследие малочисленных коренных народов;
- опыт функционирования республиканской системы охраняемых территорий (15 лет) и наличие разработанных туристских маршрутов

В целях привлечения туристов можно комбинировать экологический и экстремальный туризм. Кроме того, такой отдых популярен и среди внутренних туристов. То есть, для увеличения посещаемости следует использовать сочетание разных видов туризма с насыщенной программой и наличие дешевых гостиниц.

Специфика арктических районов заключается в преобладании охотничьих хозяйств, работники которых в большинстве своем относятся к числу малочисленных народов Севера, занятых на промысле дикого северного оленя. Развита спортивная и любительская охота на копытных животных и боровую дичь.

Рыболовный и охотничий туризм отличается большим разнообразием и может включать охоту, рыбалку, культуру коренных народов, посещения спортивных мероприятий в качестве зрителя и др. Специфической чертой такого туризма является получение различных лицензий, которые разрешают охоту, рыбалку, вывоз трофеев. Кроме того, связан с определенным риском, поэтому для обеспечения безопасности таких туров необходимы высококвалифицированные инструкторы, проводники и т.д. Имеет довольно высокую стоимость и его можно отнести к разряду элитарного туризма. Охотничий туризм является одним из самых перспективных направлений развития туризма. Охота и рыбалка помимо составляющей комплексных туров, используются основой экстремальных туров.



Культурный туризм включает в себя все виды туризма, направленные на познавательные и ознакомительные цели, программы такого туризма основаны на знакомстве и изучении культурного и природного наследия человечества. Туризм способствует сохранению местной самобытной культуры коренных жителей и традиционного образа жизни. Туристские продукты этнографических туров должны быть ориентированы на знакомство с традиционным бытом, народными промыслами, этнической кухней, традициями природопользования. Этнографические туры, ориентированные на изучение традиционных культур народов Севера могут базироваться на краеведческих музеях арктических районов, которые имеются практически в каждом районном центре и во многих поселках. Этнографические туристические экспедиции могут осуществляться в маршрутных вариантах (с посещением общин коренных народов). Например, туристов и ученых привлекает поселок Русское устье Аллаиховского района, расположенная на Яно-Индибирской низменности и представляющая уникальную культуру русских староверов (выходцы русских поморов из Нижнего Новгорода которые прибыли в Аллаиху в конце XVI века). Этнографические туры можно сделать как составляющую комбинированных туров.

Научный туризм тоже имеет хорошую перспективу развития в арктических районах, где туристы участвуют в исследованиях природы и ведут полевые наблюдения. Но, чисто научным экологическим туризмом занята относительно небольшая часть туристов. Этот вид туризма является источником информации об удаленных и малоизученных районах, необходимой для науки, а также для грамотного планирования развития самого экологического туризма.

Например, ежегодно в районе п. Тикси проводится до 16 российских и международных экспедиций, что способствует развитию научного туризма. В настоящее время в районе Тикси на постоянной основе действуют: Полярная геокосмофизическая обсерватория Института космофизических исследований и аэронавтики Сибирского отделения РАН, Международная сейсмическая станция «Тикси», Государственный природный заповедник федерального значения «Усть-Ленский», территориальное управление гидрометеослужбы, гидрографическое предприятие в Тикси – филиал ФГУ «Гидрографическое предприятие» [15].

Речные и полярные круизы, относятся к специальным видам туризма, так как является трудоемким, капиталоемким видом туризма, сочетающим в себе несколько видов туризма, таких как рекреационный, спортивный, познавательный и др. В конце 20 века круизная индустрия стала наиболее быстро развивающимся сектором туристской индустрии. Наиболее популярными становятся у иностранных туристов круизы к Северному полюсу, экспедиционные маршруты по Северному Ледовитому океану. Несмотря на высокую стоимость таких туров, такие путешествия пользуются спросом. Круизы в Арктику привлекают все больше желающих, которые хотят побывать в экстремальных климатических условиях, посмотреть, наблюдать за животным миром (белый медведь) [16] и редкими птицами.

Таким образом, при оптимальном государственном регулировании и поддержке экономического развития северных территорий развитие туризма может стать локомотивом местного развития. Так как туризм состоит из большого количества связанных и поддерживающих друг друга разных отраслей, также может способствовать развитию малого и среднего бизнеса. Учитывая, что туризм является одной из ведущих отраслей электронной торговли происходит не только расширение потребительской аудитории северного турпродукта, но и развитие инфраструктуры и комму-



никаций. В результате северный турбизнес проходит адаптацию к изменяющимся запросам глобального туррынка и происходит формирование сетевой экономики как основного показателя постиндустриализации общества.

Но, преобладание одностороннего, меридионального направления сети транспорта, особенно на Севере, в условиях сезонности, труднопроходимости, больших расстояний приводит к преобладанию «дорогого» воздушного транспорта (основного на Севере). При этом изношенность материально-технической базы транспортной системы (70%) и зависимость от сезонных условий усиливают удаленность от центра республики [17].

Существующая транспортная сеть арктических районов республики с преобладанием меридионального направления «юг – север» сформировалось в результате:

- наличия крупных северных рек бассейна Северного Ледовитого океана, которые позволяют использовать суда класса «река-море» и «море-река» для обеспечения северного завоза;
- сети федеральных автомобильных дорог «Лена», «Колыма».

Низкая транспортная доступность северных районов республики, неразвитость сети автомобильных дорог являются фактором тормозящим развитие туризма в данной зоне. В последние годы усиливается проблема малой авиации (которой нет альтернативы на Севере) из-за недостаточной неплатежеспособности населения и высоких затрат на содержание аэропортов. Финансовые возможности северных районов не могут решить данную проблему, поэтому субсидирование развития воздушного транспорта должна быть приоритетной политикой регионального развития.

Транспортировка туристских групп возможна лишь воздушным (вертолетным), либо водным транспортом. Многие трудности в развитии производительных сил зоны обусловлены в первую очередь ненадежностью транспортных коммуникаций и высокой стоимостью перевозок. Таким образом, расширение масштабов туризма в Якутии напрямую зависит от развития авиации и речного флота на внутренних линиях. Исходя из этого, остро стоит проблема развития внутренних и межрайонных перевозок в широтном направлении, что в будущем существенно расширило бы географию туристских маршрутов, в особенности в отдаленных районах республики.

Итак, анализ природных и социально-экономических показателей арктических районов Республики Саха дает основание для выделения двух локальных точек роста развития туризма (п. Тикси и в будущем п. Черский). Как показывает опыт развития туризма в Булуновском районе, освоение природных ресурсов для туристских целей начинается с наиболее транспортно доступных мест (узлы). Например, п. Тикси является северными «воротами» Республики Саха. Поэтому основными признаками локальных центров туризма являются туристская специализация, степень ее развития, уровень рекреационной освоенности территории, общность проблем перспективного развития отдельных частей рассматриваемой территории с позиции туризма. Локальной опорой развития арктического туризма является Нижнеколымский район, имеющий также речной порт, охраняемые территории, разработанные интересные маршруты.

Учитывая удаленность северных территорий, особую значимость приобретает развитие информационных технологий не только для управления, но для экономики и социальной сферы Севера. Это определяется тем, что они позволяют снижать стоимость государственных услуг для населения, уменьшают издержки, способствуют налаживанию экономических и социальных связей [18]. При этом возникает «эффект нового ресурса», который оказывается доступным и северным территориям и вызывающий прямое участие без посредников на региональные и мировые рынки. Следовательно, основная цель



регулирования в рамках данного концептуального положения – развитие информатизации экономики, управления, социальной сферы северных территорий.

В условиях активно развивающейся сетевой экономики усиливается процесс распространения информации в пространстве. Кроме того, открытость рынка и рост уровня образования, подвижности и доходов населения являются факторами развития сетей в экономике. Эти же факторы требуют совершенствования туристского бизнеса и использования информационных технологий.

Итак, создание на Севере конкурентоспособной сферы туристских услуг важно для диверсификации экономики, которая сильно зависит от сырьевого сектора, для развития северных регионов, не имеющих значительного промышленного потенциала, для социально-культурного развития. Задачей государства является создание конкурентоспособной туристической индустрии. При этом государство обеспечивает инфраструктурой необходимой для развития и функционирования туризма и законодательной базой.

Ссылки на источники

1. Статистический ежегодник Республики Саха (Якутия). 2001–2012. – Якутск: Якутский край, 2012. – 740 с.
2. Тотонова Е. Е., Слепцов С. С. Современные особенности пространственного развития арктических районов Республики Саха (Якутия) // Экономика и управление. – 2014. – № 2 (100). – С. 19–23.
3. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия). – URL: <http://sakha.gks.ru>.
4. Республика Саха (Якутия): официальный информационный портал. – URL: <http://sakha.gov.ru>.
5. Там же.
6. Там же.
7. Тотонова Е. Е. Северный туризм и возможности развития северных территорий // Вестник Национальной академии туризма. – 2013. – № 3. – С. 30–33.
8. Республика Саха (Якутия). Указ. ист.
9. Суляндзига Р. В., Кудряшова Д. А., Суляндзига П. В. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Обзор современного положения. – М., 2003. – 142 с.
10. Республика Саха (Якутия). Указ. ист.
11. Пилясов А. Н. И последние станут первыми: северная периферия на пути к экономике знания. – М.: ЛИБРОКОМ, 2008. – 542 с.
12. Там же.
13. Лаженцев В. Н. Территориальное развитие: методология и опыт регулирования. – СПб.: Наука, 1996. – 109 с.
14. Там же.
15. Тотонова Е. Е. Указ. соч.
16. Мельникова Л. В. Проблемы моделирования экономического пространства в современной литературе // Регион: экономика и социология. – 2013. – № 2 (78). – С. 20–36.
17. Экономика районов и городов Республики Саха (Якутия) за 1990, 2000, 2005–2012 гг.: статистический сборник. – Якутск, 2011. – 223 с.
18. Тотонова Е. Е., Слепцов С. С. Указ. соч.

Elena Totonova,

candidate of geographical sciences, North-Eastern Federal University, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, Yakutsk

elena.totonova@mail.ru

Stepan Sleptsov,

undergraduate North-Eastern Federal University, Finance and Economics Institute, Yakutsk

sleptsov_stepan@mail.ru

Arctic regions of the Republic of Sakha (Yakutia) and the ability to adapt to market

Abstract. This paper analyzes the features of the socio-economic development of the Arctic regions of the Republic of Sakha (Yakutia). Revealed that there is a fairly strong differentiation between areas. That is, in the





Arctic regions characterized by selective involvement in the exploitation of natural resources, patchy distribution of production, the presence of distortions in the economy. It is shown that the development of local self-government is the potential development of the territory of the indigenous peoples, as well as an independent object of regulation of development. It is proved that the development of tourism in the Arctic may be adaptive branch of the economy, easily adaptable to the market, taking into account local conditions and terrain.

Key words: Arctic regions, tourism, indigenous peoples, local government, the economy, the market, the development of the grounds.

References

1. Statisticheskij ezhegodnik Respubliki Saha (Jakutija). 2001–2012. – Jakutsk: Jakutskij kraj, 2012. – 740 p. (in Russian).
2. Totonova E. E., Slepcev S. S. Sovremennye osobennosti prostranstvennogo razvitija arktiche-skih rajonov Respubliki Saha (Jakutija) // Jekonomika i upravlenie. – 2014. – # 2 (100). – P. 19–23 (in Russian).
3. Territorial'nyj organ Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Respublike Saha (Jakutija). – URL: <http://sakha.gks.ru> (in Russian).
4. Respublika Saha (Jakutija): oficial'nyj informacionnyj portal. – URL: <http://sakha.gov.ru> (in Russian).
5. Respublika Saha (Jakutija): oficial'nyj informacionnyj portal. – URL: <http://sakha.gov.ru> (in Russian).
6. Respublika Saha (Jakutija): oficial'nyj informacionnyj portal. – URL: <http://sakha.gov.ru> (in Russian).
7. Totonova E. E. Severnyj turizm i vozmozhnosti razvitija severnyh territorij // Vestnik Nacional'noj akademii turizma. – 2013. – # 3. – P. 30–33 (in Russian).
8. Respublika Saha (Jakutija): oficial'nyj informacionnyj portal. – URL: <http://sakha.gov.ru> (in Russian).
9. Suljandziga R. V., Kudrjashova D. A., Suljandziga P. V. Korennye malochislennye narody Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka Rossijskoj Federacii. Obzor sovremenного polozhenija. – M., 2003. – 142 p. (in Russian).
10. Respublika Saha (Jakutija): oficial'nyj informacionnyj portal. – URL: <http://sakha.gov.ru> (in Russian).
11. Piljasov A. N. I poslednie stanut pervymi: severnaja periferija na puti k jekonomike znaniya. – M.: LIBRO-KOM, 2008. – 542 p. (in Russian).
12. Piljasov A. N. I poslednie stanut pervymi: severnaja periferija na puti k jekonomike znaniya. – M.: LIBRO-KOM, 2008. – 542 p. (in Russian).
13. Lazhencev V. N. Territorial'noe razvitie: metodologija i opyt regulirovanija. – SPb.: Nauka, 1996. – 109 p. (in Russian).
14. Lazhencev V. N. Territorial'noe razvitie: metodologija i opyt regulirovanija. – SPb.: Nauka, 1996. – 109 p. (in Russian).
15. Totonova E. E. Severnyj turizm i vozmozhnosti razvitija severnyh territorij // Vestnik Nacional'noj akademii turizma. – 2013. – # 3. – P. 30–33 (in Russian).
16. Mel'nikova L. V. Problemy modelirovanija jekonomicheskogo prostranstva v sovremennoj literature // Region: jekonomika i sociologija. – 2013. – # 2 (78). – P. 20–36 (in Russian).
17. Jekonomika rajonov i gorodov Respubliki Saha (Jakutija) za 1990, 2000, 2005–2012 gg.: statistiche-skij sbornik. – Jakutsk, 2011. – 223 p. (in Russian).
18. Totonova E. E., Slepcev S. S. Sovremennye osobennosti prostranstvennogo razvitija arktiche-skih rajonov Respubliki Saha (Jakutija) // Jekonomika i upravlenie. – 2014. – # 2 (100). – P. 19–23 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Гусева Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург

gorova_ira_78@mail.ru

Мелешкина Мария Сергеевна,

старший преподаватель кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

mariyamc@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение психического и личностного здоровья подростков-инвалидов в образовательном процессе

Аннотация. В статье рассматривается психологическое, социальное и педагогическое сопровождение – особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного учреждения. Выделяются наиболее важные критерии и параметры психического и личностного здоровья, лежащие в основе психологического сопровождения, конечной целью которого является социально-психологическая полноценность подростка с ограниченными возможностями здоровья, адаптивность личности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, социально-психологическая помощь, психическое и личностное здоровье, подросток-инвалид.

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

На протяжении нескольких десятилетий в исследованиях разных авторов разрабатываются подходы и направления психологической помощи детям с трудностями в обучении. Усилиями отечественных дефектологов разработана система специализированной помощи детям с психическим недоразвитием (Т. В. Егорова, Е. А. Стребелева, У. В. Ульяновская, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Ю. Т. Матасов, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Е. С. Слепович, Н. П. Слободяник и др.).

Специалисты особо отмечают качественное своеобразие развития человека, имеющего дефект, недостаток. Согласно Л. С. Выготскому, органический (первичный) дефект реализуется как социальная ненормальность поведения. В. В. Лебединский выделяет следующие психологические параметры нарушенного развития: время поражения, взаимоотношения между первичным и вторичным дефектами, локализация нарушения, нарушение межфункциональных взаимодействий, приводящих к дисгармониям развития [1].

По мнению Л. С. Выготского, именно вторичный дефект является основным объектом психологического изучения, поддающийся большей коррекции. Для психолога подросток-инвалид в первую очередь должен выступать как носитель собственных ресурсных возможностей для преодоления своих проблем, а не как результат биологического дефекта [2]. В процессе всего периода сопровождения психолог движется в направлении актуализации, поддержания и развития сохранных элементов психического и личностного здоровья ребенка с нарушениями в развитии. В процессе психологического сопровождения подростков-инвалидов первостепенно важно увидеть позитивное ресурсное начало, степень психической сохранности, а не диагностировать степень отклонения, аномалии и нездоровья (И. В. Кузодова).



В медицине «инвалид» – это лицо, имеющее нарушение со стойким расстройством функций его жизнедеятельности и трудоспособности. Однако следует отметить, что уровень социальной и профессиональной адаптации инвалидов – лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – зависит не только от состояния их физического развития, но и от многих психологических параметров развития личности. Исследуя подростков-инвалидов, специалисты пришли к выводу о ведущей роли психического и личностного здоровья в «инвалидизации» человека. Оно понимается как определенный уровень развития, сформированности и совершенства форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание, регуляция и т. д.) [3].

Рассмотрим сущность и критерии оценки психического и личностного здоровья человека, придерживаясь которых необходимо строить маршрут психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, в том числе подростков с умственной отсталостью.

Психическое здоровье. В литературе нет однозначного толкования данного понятия, равно как и его критериев. Этот термин часто используют в медицинской практике, в том числе в психиатрии, разграничивая «норму» и «аномалию» и особо акцентируя условия психосоциального развития детей. Понятие психического здоровья тесно связано с психосоматической медициной, связывающей любое соматическое нарушение с изменениями в психическом состоянии.

Психологический словарь: «**психическое здоровье**» – состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности. Отмечается также, что содержание понятия психического здоровья не исчерпывается только медицинскими и психологическими критериями, в нем отражены также общественные и групповые нормы и ценности.

Для оценки психического здоровья используются следующие критерии:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе, своей деятельности, ее результатам;
- адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность к самоуправлению поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать свою собственную жизнь и реализовывать это;
- способность изменить способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств [4].

Экспертами Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) установлено, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными внешними неблагоприятными факторами, оказывающими воздействие на психику ребенка. Исследования проблемы воспитания родителями детей, чье поведение отклоняется от нормы, показали, что среди детей преступников и лиц, страдающих психическими расстройствами, чаще встречаются нарушения психического здоровья. Генетические факторы играют некую роль, однако совершенно очевидно, что основная причина этих нарушений связана с неблагоприятной обстановкой в семье и неправильным, ненормативным, возможно, жестоким отношением родителей к детям.



В материалах ВОЗ уделяется большое внимание воспитанию ребенка не только в семье, но и в школе, которая оказывает существеннейшее влияние на психосоциальное развитие детей. Подчеркивается решающая роль нравственной атмосферы, которая существует в школе, ее стандартов как социального учреждения и характера взаимоотношений между ее сотрудниками и детьми [5]. Таким образом, нарушения психического здоровья в детском возрасте имеют две важные характерные черты: во-первых, они представляют собой количественные отклонения от нормального процесса психического развития; во-вторых, многие проявления можно рассматривать как ответную реакцию на социальное окружение, на происходящие ситуации. В связи с этим необходимо выделить и *социальное (личностное) здоровье индивида*.

Социальное (личностное) здоровье – это определенный уровень развития, сформированности и совершенства форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание, регуляция); определенный уровень психического и личностного развития, позволяющий успешно реализовывать это взаимодействие (И. В. Кузнецова). Противоположностью социального здоровья является состояние социальной запущенности.

Критериями социального здоровья детей и подростков могут служить:

- адаптация в референтных общностях (семья, группа детского сада, класс);
- овладение ведущими и другими видами деятельности (игровая, учебная, учебно-профессиональная);
- овладение нормативным, правилосообразным поведением;
- уравнивание процессов социализации и индивидуализации;
- выработка индивидуального стиля поведения (деятельности);
- наличие самоконтроля и саморегуляции поведения в зависимости от обстоятельств;
- общая средовая адаптация – интеграция в общество [6].

Исходя из вышеперечисленных критериев, выделяют *психологические параметры* психического и личностного здоровья подростка-инвалида, которые следует учитывать при построении программы и выборе стратегии психологического сопровождения в специальной (коррекционной) школе:

1. Отношение к себе, Я-концепция. Это система представлений о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. В Я-концепцию входит несколько компонентов:

- когнитивный (образ своих способностей, внешности, социальной значимости);
- эмоциональный (самоуважение, самолюбие и т. д.);
- оценочно-волевой (стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д.).

Важно также сравнение реального «Я» с идеальным как степень адекватности Я-концепции в плане ее формирования, развития и коррекции.

2. Отношение к другим. Этот параметр касается характера взаимодействия в микросоциальных отношениях, в кругу значимых других. Отношение к другому человеку является наиболее приемлемым критерием, позволяющим разграничивать нормальное и аномальное развитие (Б. С. Братусь). При наблюдении наиболее важными являются три характеристики взаимодействия: позиция, дистанция, валентность. В межличностных отношениях подростков-инвалидов часто встречается эгоцентрическая направленность установок, избираемые социальные роли типа «жертвы» или «обиженного ребенка».

3. Отношение к дефекту. Это комплекс переживаний и ощущений ребенка, интеллектуальных и эмоциональных реакций на дефект, лечение и взаимодействие



с окружающими. Установление отношения к болезни является основой коррекции неадекватных позиций и выбора адаптивных стратегий поведения.

4. Специфика развития эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер. Важно увидеть, что наиболее подвержено дефекту, что сохранно. Для задач психологического консультирования и дальнейшего сопровождения наиболее значимы оценка уровня зрелости психических функций, наличие или отсутствие элементов психического инфантилизма, установление зоны ближайшего и актуального развития, выделение благоприятных прогностических факторов как предпосылок успешной социальной адаптации клиента.

5. Характеристика типа личности. В основе лежит концепция эмоционально-динамического паттерна личности, проявляющегося одной или несколькими ведущими тенденциями, т. е. тип личности определяется как конституционально заданным темпераментом, так и социальными аспектами жизни человека.

6. Тип и уровень адаптации. Это характеристика процесса приспособления к условиям и требованиям социальной среды.

В работе с подростками-инвалидами психолог учитывает отклонения в развитии, вызванные первичным дефектом и его последствиями. Болезнь, вызывая нарушения биологического развития, создает препятствия и для социально-психологического становления личности. Вторично возникающие явления психического недоразвития, а также личностные установки нередко становятся главным препятствием социальной адаптации.

7. Уровень регуляции поведения и деятельности. Это единство энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов, которое включает в себя: способность к целеполаганию, планированию жизненных целей; степень произвольности, осознанности, опосредованности речью психической деятельности; степень рефлексии; энергетический фон и т. д. [7]

Основываясь на принципе функционального единства организма (П. К. Анохин), обуславливающего взаимосвязь и взаимовлияние всех видов здоровья, педагог-психолог ориентирован на сохранение и укрепление психологического и личностного здоровья детей и подростков как средства и условия их полноценного психического здоровья. Для полноценного развития необходимо подходить к решению данной проблемы комплексно, т. е. работать с детьми, педагогами и родителями, осуществляя их психолого-педагогическое сопровождение.

Обучение в школе с неизбежностью выявляет недостатки психического развития, обусловленные комплексом причин биологического и социального характера.

Мнения о влиянии психотравмирующей для ребенка ситуации, связанной с его несостоятельностью в условиях массовой школы, можно увидеть в работах Н. Л. Белопольской, Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, Г. Е. Сухаревой. Одни исследователи говорят о высокой вероятности возникновения невротических расстройств, патологических реакций протеста в этой ситуации. Другие, в частности В. В. Лебединский, подчеркивают, что ситуация систематического неуспеха, в которую дети с отклонениями в развитии попадают, поступая в массовую школу, не только отрицательно влияет на их дальнейшее интеллектуальное развитие, но и способствует аномальному формированию личности. Н. Л. Белопольская доказывает, что в такой ситуации у детей формируется заниженный уровень притязаний, который отражается не только в отношении к учебным предметам, но и к любой другой деятельности, содержащей оценочные моменты.

Неблагополучие межличностных отношений, неблагоприятное положение детей с нарушениями в развитии в среде сверстников рождает у них ряд гиперкомпен-



саторных реакций. Стремясь обеспечить себе успех, они еще прочнее фиксируются в своей деятельности на более раннем уровне развития, концентрируясь, в частности, на игре, дающей больше шансов на успех.

Невозможность полноценно реализовать себя в сложившихся условиях становится причиной изменения поведения ребенка-инвалида, возникновения в классе неприятной атмосферы, из-за которой уроки проходят не столь эффективно, как планируются. Нарушения правил поведения на уроке и отрицательная реакция учителя на ребенка приводят к формированию стойких защит и потере ребенком интереса к обучению [8].

Ребенок является активным участником взаимодействия. Педагоги транслируют ему общекультурные и социальные ценности, ориентируя на определенные пути развития: их роль носит формирующий характер. Родители являются носителями социокультурных ценностей и выполняют регулирующие функции. Психолог преимущественно участвует в развитии как сопровождающий, он создает условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые он выбрал сам и на которые его ориентировали педагоги и родители. Важнейший принцип сопровождения – безусловная ценность внутреннего мира каждого ребенка, приоритетность потребностей его развития.

Г. Бардиер (1989), И. Ромазан (1991), Т. Чередникова (1993) считают, что взрослый должен ценить естественные механизмы развития ребенка, не разрушать их, а раскрывать, при этом самому быть и наблюдателем, и соучастником, и исследователем. В зависимости от ситуации развития группы, межличностных отношений отдельных детей психологическое сопровождение предстает в различных формах психологических развивающих занятий.

Качественное своеобразие подростка-инвалида задается законом о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное *чувство неполноценности* и стремление к *компенсации и сверхкомпенсации* [9].

При рассмотрении процесса компенсации в психологическом консультировании как одного из компонентов психологического сопровождения важно ориентироваться на ряд положений, раскрывающих ее *сущность и механизмы*:

1. Дефект, нарушение является препятствием, которое актуализирует внутренние силы к выздоровлению и социальной полноценности.

2. Любая помощь человеку с дефектом должна опираться на компенсаторные возможности – его движущие силы в развитии.

3. Компенсация имеет целенаправленный характер. Ее цели зависят, с одной стороны, от внутренних стремлений человека к целостности, с другой – от социальных требований и ожиданий и направлены на достижение определенного социального типа (А. Адлер). *Социальная полноценность есть конечная цель*, так как все процессы сверхкомпенсации направлены на достижение определенного социального типа, т. е. устранение социальных последствий, связанных с дефектом.

4. Успешность компенсации имеет двойную обусловленность факторами внешнего (социального) и внутреннего (психологического) характера.

5. Компенсация – это результат целенаправленных действий. Компенсаторные силы создают возможность преодоления. Сверхкомпенсация есть крайняя точка одного из двух возможных исходов. Другой полюс – неудача компенсации, бегство в болезнь, полная асоциальность психологической позиции.

6. Путь к полной компенсации сложен и тяжел. Ценность для человека имеет преодоление дефекта, страданий, вызванных им наличием, в связи с чем испытания выступают как средство для пробуждения, сопротивления и развития ранее не задействованных сил и резервов [10].



В связи с этим можно судить о необходимости осуществления психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в процессе всего периода обучения в специальной (коррекционной) школе.

В психолого-педагогической литературе понятие «сопровождение», «психологическое сопровождение» рассматривается достаточно широко. Стратегия психологического сопровождения ребенка в образовательном пространстве, его основные модели и направления являются предметом интенсивного обсуждения в отечественной науке на протяжении нескольких десятилетий (Р. М. Битянова, Е. И. Казакова, И. И. Мамайчук, Л. М. Шипицына и др.).

Психологическое сопровождение, по определению И. И. Мамайчук, это деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной их адаптации, реабилитации и личностному росту в социуме (школе, семье, медицинском учреждении) [11].

Р. М. Битянова говорит о том, что *психологическое сопровождение* – это вся система профессиональной деятельности психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения [12].

Ю. В. Слюсарев (1989) понятие «сопровождение» употреблял для обозначения недирективной формы оказания людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека. Сопровождение понимается как поддержка людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности.

Сопровождение рассматривают как системную интегративную технологию социально-психологической помощи семье и личности и как один из видов социального патронажа – социально-психологический патронаж (Г. Бардиер, 1989, Р. Битянова, 1987, А. Волосников, 1990, А. Деркач, 1991, Л. Митина, 1994).

В качестве терминов, обозначающих социально-психологическую помощь, предлагаются «содействие» (К. Гуревич, 1987, И. Дубровина, 1989; Э. Верник, 1990, Х. Лийметс, 1992, Ю. Сыэрда, 1993); «событие» (В. Слободчиков, 1995), «соработничество» (С. Хоружий, 1997), «психологическое, или социально-психологическое, сопровождение» (Р. Битянова, 1987, Ю. Слюсарев, 1989, Г. Бардиер, 1989, А. Волосников, 1990, А. Деркач, 1991, В. Мухина, 1987). Из всех этих понятий по-настоящему прижился в практике лишь термин «сопровождение».

Одна из основных причин этого – смысловое совпадение слова «сопровождение» и сущности социально-психологической помощи семье или личности в кризисные периоды жизни.

Многие исследователи (Л. С. Алексеева, И. В. Ромазан, Т. С. Чередникова, Р. Кочюнас, В. С. Мухина, В. А. Горянина) отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности, а успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему была еще недоступна.

По мнению П. И. Зинченко (1998), сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и/или семьи к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровожде-



ния специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

По мнению Л. Б. Филонова (1999), в отличие от коррекции оно предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития человека или семьи, опору на его (ее) собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей.

В процессе психологического сопровождения ребенка-инвалида, ребенка с ОВЗ, происходит его адаптация к жизни, о которой говорилось выше. Ключевым в этом процессе является изменение личностных установок. Важен возникающий в этот момент уровень творческих способностей, направленных на созидание нового. Психологическое сопровождение школьника, особенно инвалида, – это поддержка его на всех этапах формирования новых отношений человека с собой и миром.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе адаптации к жизни становится новое жизненное качество – адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни – быть ее автором и творцом.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривают как особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса, в том числе и специального (коррекционного) (Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, 2001).

Основными принципами психологического сопровождения являются: гуманное отношение к ребенку и вера в его силы; квалифицированная помощь и поддержка естественного развития; признание безусловной ценности индивида – приоритет потребностей каждого человека, целей и ценностей его развития; признание автономности и независимости внутреннего мира человека [13].

В контексте комплексности психолого-педагогического сопровождения, по мнению Е. А. Козырева (1994), основными положениями являются следующие:

1. Психологическое сопровождение детей и взрослых отражает содержание запросов, задачи, поставленные участниками школьной жизни. Психологическое сопровождение неэффективно, если оно дублирует учебный процесс во всех его проявлениях, не отвечает интересам школьников.

2. Программа психологических занятий является практическим воплощением идеи о непрерывности психологического сопровождения детей и взрослых в школьной ситуации развития. Принципиально не называются психологические занятия уроками, тем самым подчеркиваются существенные различия между школьными уроками и встречами с психологом. По сути, это программа встреч, общения психолога с детьми, направленная на создание условий для проявления и развития личностных «устремлений» (В. А. Петровский).

3. Психологическое сопровождение ведется в аспекте профилактики, развития, диагностики, социально-психологического образования и консультирования детей и взрослых. Виды деятельности, составляющие программу психологического сопровождения, имеют выраженный практико-ориентированный характер (развитие умений и навыков в области общения, взаимоотношений, познания, самообладания и т. д.).



4. Личность обладает пятью потенциалами (М. С. Каган). Психологическое сопровождение создает условия, чтобы дети и взрослые почувствовали свои разнообразные способности, поверили в них.

5. Аксиома психологического сопровождения: индивидуальная жизнь человека самоценна, уникальна, должна быть лишена насилия.

6. Опыт и активность в его накоплении способствуют личностному развитию.

7. Взрослые и дети лучше понимают и развивают друг друга, когда совместно решают значимые задачи.

8. Дети, учителя, родители от конфронтации приходят к взаимопониманию, если они уважительно относятся друг к другу, ответственно подходят к решению жизненных проблем, имеют право и навыки самостоятельного выбора.

9. Формирование содержания психологического сопровождения происходит исходя из опыта участников психологических занятий, закономерностей возрастного развития детей, школьной и внутриклассной ситуации развития отношений и взаимоотношений, интереса детей и взрослых.

10. Программа психологического сопровождения школьников должна быть ориентирована на всех детей независимо от их развития, склонностей, национальности, социального происхождения. Также в ней могут принимать участие все учителя и родители любого возраста, профессии, взглядов.

Таким образом, согласно вышеизложенному материалу, психологическое сопровождение инвалидов – это один из видов специализированной психологической помощи, включающий комплексные методы воздействия в виде патронажа специалистов: психолога, клинического психолога, социального педагога, педагогов-дефектологов, логопедов, воспитателей и родителей.

Психологическое сопровождение – это, во-первых, один из видов патронажа как целостной и комплексной системы поддержки и психологической помощи, осуществляемой в рамках деятельности психологических служб образования; во-вторых, интегративная технология, основа которой – создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития личности и в результате эффективного выполнения своих основных функций – адаптивность организма; в-третьих, процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи; в-четвертых, специально организованный процесс регуляции, развития, повышения уровня психического и личностного здоровья, позволяющий успешно реализовывать взаимодействие индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание и т. д.), формируя и совершенствуя формы и способы этого взаимодействия.

Ссылки на источники

1. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: МГУ, 1985.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. – М., 1993. – Т. 5.
3. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб., 1988.
4. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 448 с.
5. Практическая психология образования: учеб. пособие. 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
6. Психологическое консультирование подростков-инвалидов / И. В. Кузнецова, О. В. Большакова, О. Н. Посысов и др. – Ярославль, 1996.
7. Овчарова Р. В. Указ. соч.
8. Королева Ю. А. Психологическое сопровождение социального взаимодействия детей с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения в школе-интернате // Педагогика и психология: становление, ценности и приоритеты: кол. монография / под общ. ред. О. И. Кирикова. – Воронеж: ВГПУ, 2011. – С. 84–98.



9. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского.
10. Овчарова Р. В. Указ. соч.
11. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.
12. Кузнецова И. В., Ахутина Т. В., Битянова Р. М. и др. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе: пособие для администрации школ, педагогов и школьных психологов. Кн. 1. – М.: НМЦ «ДАР» им. Л. С. Выготского; Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997.
13. Казакова Е. И. Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение ребенка: проблема развития диагностических исследований // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. и семинара «Современная психологическая диагностика отклоняющегося развития: методы и средства. Проблемы специальной психологии в образовании». 25–27 ноября 1998 г. – М., 1998.

Irina Guseva,

Candidate of psychology Sciences, associate Professor of the Department of special psychology

popova_ira_78@mail.ru

Mariya Meleshkina,

Senior lecturer at the chair of special psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

mariyamc@mail.ru



Psychology and pedagogical support of mental and personality health of disabled teenagers in the educational process

Abstract. The article considers the psychological, social and educational support – a special kind of help to the child that ensures its development in terms of the educational institution. Outlines key criteria and parameters of mental and personal health, underlying psychological support, the ultimate goal of which is a socio-psychological usefulness of a teenager with disabilities, adaptive personality.

Key words: psychology and pedagogical support, psycho-social support, mental and personality health, disabled teenagers.

References

1. Lebedinskiy, V. V. (1985) *Narusheniya psichicheskogo razvitiya u detej*, MGU, Moscow (in Russian).
2. Vygotskiy, L. S. (1993) *Sobr. soch.: V 6 vol., vol. 5*, Moscow (in Russian).
3. Karvasarskiy, B. D. (ed.) (1988) *Psihoterapevticheskaya jenciklopediya*, St. Petersburg (in Russian).
4. Ovcharova, R. V. (2003) *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya: Ucheb. posobie dlja stud. psihol. fak. universitetov*, Izdatel'skij centr "Akademija", Moscow, 448 p. (in Russian) (in Russian).
5. Dubrovina, I. V. (ed.) (2004) *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya; Uchebnoe posobie 4-e izd.*, Piter, St. Petersburg, 592 p. (in Russian).
6. Kuznecova, I. V., Bol'shakova, O. V., Posysoev, O. N. et al. (1996) *Psihologicheskoe konsul'tirovanie podrostkov-invalidov*, Jaroslavl' (in Russian).
7. Ovcharova, R. V. Op. cit.
8. Koroleva, Ju. A. (2011) "Psihologicheskoe soprovozhdenie social'nogo vzaimodejstviya detej s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya v uslovijah integrirovannogo obuchenija v shkole-internate", in Kirikov, O. I. (ed.) *Pedagogika i psihologija: stanovlenie, cennosti i prioritety: monografija kolektivnaja*, VGPU, Voronezh, pp. 84–98 (in Russian).
9. Karvasarskiy, B. D. (ed.) (1988) *Psihoterapevticheskaya jenciklopediya*.
10. Ovcharova, R. V. Op. cit.
11. Mamajchuk, I. I. & Il'ina, M. N. (2004) *Pomoshh' psihologa rebenku s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya*, Rech', St. Petersburg, 352 p. (in Russian).
12. Kuznecova, I. V., Ahutina, T. V., Bitjanova, R. M. et al. (1997) *Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie korrekcionno-razvivajushhej raboty v shkole: Posobie dlja administracii shkol, pedagogov i shkol'nyh psihologov*, kn. 1, NMC "DAR" im. L. S. Vygotskogo, Obrazovatel'nyj centr "Pedagogicheskij poisk", Moscow (in Russian).
13. Kazakova, E. I. (1998) "Psihologo-pedagogicheskoe, mediko-social'noe soprovozhdenie rebenka: problema razvitiya diagnosticheskikh issledovanij", in *Problemy special'noj psihologii i psihodiagnostika otklonjajushhegosja razvitiya: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii i seminaru "Sovremennaja psihologicheskaja diagnostika otklonjajushhegosja razvitiya: metody i sredstva. Problemy special'noj psihologii v obrazovanii"*. 25-27 nojabrja 1998 g., Moscow (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Насибуллина Анисья Дамировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Зыкова Надежда Викторовна,

старший преподаватель кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Мелешкина Мария Сергеевна,

старший преподаватель кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Роль семейного воспитания в формировании навыков социально-бытовой ориентации у младших подростков с умственной отсталостью

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о влиянии семейного воспитания на уровень сформированности социально-бытовой ориентации детей с синдромом Дауна. Обращается внимание на необходимость совместных усилий семьи и школы при формировании у «солнечных» детей навыков самообслуживания.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, социально-бытовая ориентация, роль семейного воспитания.

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

На полноценное становление личности оказывают влияние множественные факторы: экономический уровень развития страны, социальное окружение и, разумеется, семейное воспитание. Анализу значения семьи для нормального психического развития ребенка посвящено множество работ отечественных и зарубежных авторов. Незаменимая роль семейного воспитания в развитии ребенка подтверждена известными психологами, педагогами, психиатрами: Е. М. Мастюковой, А. Г. Москвиной, И. Ю. Левченко и В. В. Ткачевой, Э. Г. Эйдемиллером и др. Семья выступает в качестве первой ступени на пути формирования личности ребенка, ведь именно в данном институте поведение взрослых является для младшего поколения примером для подражания. В семье происходит формирование ценностных ориентаций, приобщение к духовности и нравственности. Поскольку значительную часть времени ребенок находится в окружении своих близких, родных людей, семейное воспитание опосредует его дальнейшее развитие. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в эмоциональном, нравственном, интеллектуальном, социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие [1].

В семье дети обретают уверенность, чувство опоры и помощи в преодолении всевозможных трудностей, встречающихся на жизненном пути, или, напротив, усваивают конфликтный стиль поведения, затрудняющий процесс социализации [2].

Особую значимость представляет воспитательное воздействие семьи на ребенка с ограниченными возможностями здоровья (в нашем случае – с синдромом Дауна), так как семья для «солнечных» детей является порой единственным институтом воспитания. Роль семьи как среды, в которой ребенок может получить необходимые практические навыки для дальнейшей жизни, возрастает. Родители и близкие должны не только принять диагноз своего ребенка, но и осознанно подойти к



процессу его воспитания для достижения оптимальной социализации ребенка. В связи с этим важной задачей семьи является формирование у детей навыков самообслуживания, что выступает начальным этапом развития социально-бытовой ориентации. Под социально-бытовой ориентацией понимается способ деятельности личности и ее общения с окружающим, в процессе чего воспитываются привычки, установки, определяются нормы взаимоотношений в семье, с родственниками, коллегами по работе, друзьями, соседями, развиваются умения организовать бытовой труд, досуг, направлять его на формирование, удовлетворение духовных запросов и поддержание здоровья [3]. При этом родителям необходимо понимать, что развитие навыков самообслуживания у их «солнечного» ребенка будет задерживаться в силу его психофизиологических особенностей. Как отмечал Л. С. Выготский, социальное воспитание умственно отсталого ребенка является единственно состоятельным научным путем его воспитания [4], но процесс этот длительный и сложный в силу особенной высшей нервной деятельности учащихся. Учитывая данный факт, родители должны поэтапно осуществлять формирование социально-бытовых навыков – выполнение детьми действий от простейших к более сложным. Навыки, которые находятся в зоне актуального развития, должны плавно переходить в обучение навыкам с учетом зоны ближайшего развития ребенка [5].

Формируя навыки социально-бытовой ориентации, родители должны повседневно мотивировать ребенка на овладение новыми действиями (пусть и элементарными), создавать ситуацию успеха, повышать у ребенка познавательный интерес.

Важное условие освоения социально-бытовой ориентировки заключается в овладении ребенком навыками самообслуживания и определенными правилами поведения в бытовых ситуациях. Родителям необходимо понимать, что семья в данном случае выступает примером для подражания. Развитие ребенка как личности будет происходить с опорой на их правила поведения. Важно, чтобы родители, близкие родственники часто беседовали с ребенком, говорили о своей любви к нему. Чувствуя себя нужным, окруженным искренней заботой и добротой, «солнечный» ребенок будет с доверием относиться к близким людям и, сам того не осознавая, подражать им.

Положительным моментом в воспитании ребенка с синдромом Дауна является умение членов семьи прислушиваться к нему, быть с ним честным, стараться приобщать ребенка к совместному выполнению домашних дел. Важно осуществлять это целенаправленно и регулярно. Так, благодаря семейному воспитанию (мы сейчас говорим об идеальной ситуации развития семейных отношений) ребенок с умственной отсталостью уже к началу обучения в школе способен овладеть следующими социально-бытовыми навыками: аккуратно, бережно относиться к вещам, поддерживать их в порядке; соблюдать гигиену тела; придерживаться правил культурного поведения во время приема пищи; быть вежливым и соблюдать культуру поведения при общении с другими людьми.

Когда встает вопрос об определении ребенка с синдромом Дауна в специальную (коррекционную) школу, ожидания родителей, как правило, заключаются в формировании у него навыков счета, письма, чтения. Но для многих детей данной категории вопрос о формировании у них даже элементарных навыков самообслуживания остается актуальным.

На этапе школьного обучения успешность формирования социально-бытовой ориентации у умственно отсталого ребенка будет зависеть теперь не только от семьи, но и от квалифицированной помощи специалистов. Совместные усилия семьи и



школы в направлении формирования навыков социально-бытовой ориентации у детей с синдромом Дауна приводят к тому, что к концу младшего школьного возраста у детей этой категории большинство навыков сформировано.

Как показывает опыт работы с детьми с синдромом Дауна, внутри однородной по возрасту группы младших подростков диапазон сформированности навыков самообслуживания и ориентировки в быту достаточно велик. Низкий уровень характерен для подростка, который выполняет действия только при помощи взрослого, не может справляться самостоятельно. Средний уровень наблюдается у подростка, который может во многом справляться самостоятельно, но ему требуется помощь или поддержка. Возможность справляться с действиями самостоятельно, принятие помощи, умение ее оказывать другим, менее способным к определенным действиям, свидетельствуют о высоком уровне сформированности навыков социально-бытовой ориентировки.

С целью выявления уровня сформированности навыков социально-бытовой ориентации детей с синдромом Дауна на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 20» г. Оренбурга нами было проведено экспериментальное исследование. Практическое исследование проводилось в группе младших подростков 11 лет и включало в себя следующие этапы:

1. Диагностический этап. На этом этапе была создана экспериментальная группа в количестве 6 детей одного возраста (11 лет) и изучен уровень сформированности навыков социально-бытовой ориентировки у младших подростков с умственной отсталостью.

2. Этап обобщения результатов эксперимента. На данном этапе проводился количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе практического исследования.

В качестве методов исследования в ходе изучения были использованы следующие методы: метод экспертных оценок на основе наблюдения за детьми и эксперимент. Для исследования навыков социально-бытовой ориентировки нами использовался диагностический комплекс «Социограмма» (Педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями, форма PAC-S/P) и «Карта наблюдений за эмоционально-социальным развитием ребенка» [6]. Для фиксации результатов диагностики заполнялась таблица-протокол на каждого подростка.

Использование методики «Социограмма» дает возможность получить информацию о темпе социального развития ребенка, выявить области наиболее активного развития, позволяет установить сензитивные периоды, на протяжении которых работа по адаптации ребенка может вестись более интенсивно. Данная методика направлена на оценку развития следующих навыков самообслуживания ребенка: еда, туалет и умывание, раздевание и одевание. Заполнение таблицы данными по этой методике осуществлялось родителями.

Использование методики «Карта наблюдений» позволяет фиксировать формы поведения, их наличие или отсутствие у ребенка, получать информацию о социальной адаптированности ребенка, способности контролировать свое поведение, о стремлении к совместной деятельности, о способах реагирования ребенка на взрослых и детей в процессе взаимодействия и т. д. Таким образом, по итогам диагностики мы получаем возможность оценить состояние не только навыков самообслуживания, но и навыков ориентировки в быту и социуме. Низкий уровень навыков ориентировки в быту и социуме у младших подростков с нарушением интеллекта характери-



зается значительными трудностями ориентировки на улице и дома. Средний уровень предполагает возможность ориентирования на улице, знание назначения отдельных бытовых предметов, самостоятельность в выполнении некоторых бытовых заданий. Высокий уровень выявляется тогда, когда подросток знает социальные нормы поведения и старается им следовать, хорошо ориентируется дома и на улице, осознает то, что происходит вокруг него, и может справиться с неожиданными ситуациями.

Результаты, полученные при проведении методики «Карта наблюдений за эмоционально-социальным развитием ребенка», представлены на рис. 1.

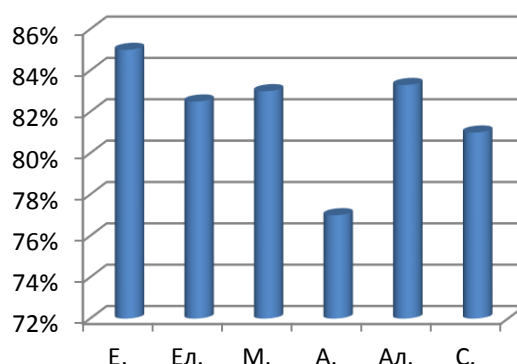


Рис. 1. Результаты методики «Карта наблюдений за эмоционально-социальным развитием ребенка» (%)

Основными положительными характеристиками подростков с синдромом Дауна являются следующие.

Е. Управляет своим поведением, легко идет на контакт, неконфликтен, в игре принимает правила.

Ел. Наиболее выражены адекватность поведения, игровая деятельность. Легко идет на контакт со взрослыми.

М. Адекватно реагирует на замечания взрослых, активна, включается в занятия других детей, стремится к совместной деятельности со взрослыми, принимает помощь взрослого и руководствуется ею в своей деятельности.

А. Адекватно реагирует на отрицательную и положительную оценку своей деятельности, принимает правила игры, но иногда нарушает их. Легко находит себе занятие как в одиночку, так и в группе. Часто стремится к совместной деятельности со взрослыми.

Ал. Если оценивать по всем параметрам, приведенным в диагностике, наиболее развиты адекватность поведения и эмоциональные особенности.

С. На положительную оценку своей деятельности реагирует следующим образом: доволен, увеличивает продуктивную активность. Принимает правила игры. Часто принимает помощь взрослого и стремится к совместной деятельности со взрослыми.

Обобщение результатов позволяет констатировать, что наименьший балл получил один испытуемый (А). Плохое или хорошее настроение у этого испытуемого фиксируется надолго. Его эмоциональное состояние часто характеризуется раздражительностью, возбужденностью. Самый высокий результат, выявленный у одного испытуемого (Е), вероятнее всего, объясняется высокой заинтересованностью и усиленной работой родителей.

Результаты по методике «Социограмма» представлены на рис. 2.

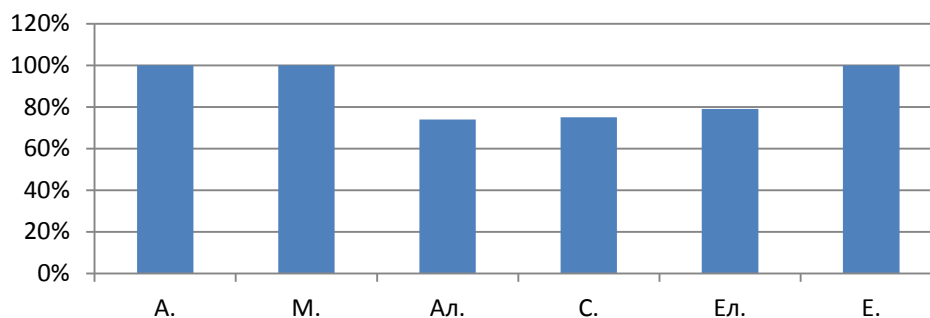


Рис. 2. Результаты методики «Социограмма» (%)

Качественный и количественный анализ результатов по методике «Социограмма» (шкала «самообслуживание») позволяет сделать следующие выводы: у троих подростков (А., М., Е.) сформировано 100% навыков, у остальных – в пределах от 74 до 78% навыков. Основные проблемы обнаруживаются со следующими навыками: использование ножа с целью намазать масло на хлеб; самостоятельное наполнение ложки с последующим аккуратным поднесением ее ко рту.

Основные результаты проведенного исследования:

- большинство младших подростков с синдромом Дауна способны управлять своим поведением, без труда идут на контакт, адекватно реагируют на замечания. У них наблюдается стремление к совместной деятельности со взрослыми. У большинства испытуемых имеется интерес к общению со сверстниками. У двоих подростков (Ал., С.) результаты значительно ниже: они не всегда способны обслужить себя самостоятельно, в большинстве случаев нуждаются в помощи взрослых, формирование практических навыков требует большего времени для закрепления;

- навыки самообслуживания сформированы на достаточном уровне у большинства испытуемых: они самостоятельно едят, держат ложку и подносят ее ко рту, самостоятельно ходят в туалет или просят помощи у взрослых. Самостоятельно застегивают и расстегивают пуговицы. Все дети различают основные части тела;

- навыки ориентировки в быту сформированы в недостаточной степени: подростки могут ориентироваться в окружающей бытовой обстановке, активны в игре, стремятся подражать взрослым, но это относится лишь к знакомым людям и обстановке, в которой они чувствуют себя уверенно.

Высокие результаты по двум методикам, как правило, объясняются тем, что с данной группой подростков помимо специалистов коррекционных учреждений усиленно занимаются родители. Это же подтверждается результатами другой методики: подростки с синдромом Дауна этой подгруппы имеют достаточные способности к самоконтролю и социальному взаимодействию.

Таким образом, одним из основных условий формирования навыков социально-бытового ориентирования является кропотливая работа родителей в этом направлении на самых ранних этапах развития ребенка с синдромом Дауна. Использование способности к подражанию этой группы детей, постоянное эмоциональное подкрепление, поощрение интереса к бытовым предметам и действиям с ними, систематичность, целенаправленность и стимулирование самостоятельности в выполнении актов самообслуживания обеспечивают эффективность в формировании навыков социально-бытовой ориентации детей с синдромом Дауна.



Ссылки на источники

1. Королева Ю. А. Факторы семейного воспитания в детерминации общения детей и подростков с интеллектуальными отклонениями в развитии // Концепт. – 2014. – № 06 (июнь). – ART 14144. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14144.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X. – [Дата обращения 18.09.14].
2. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Они ждут нашей помощи. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
3. URL: http://www.vlados.ru/biluten/Bulletin_9.pdf. – [Дата обращения 16.09.14].
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – М., 1982. – Т. 1.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. 3-е изд. – М., 1996. – 345 с.
6. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Nasibullina Anisia,

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of special psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Zykova Nadezhda,

Senior Lecturer, Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Meleshkina Maria,

Senior Lecturer, Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

The role of family education in the formation of social and living skills orientation in young adolescents with mental retardation

Abstract. The article examines the impact of family education on the level of development of social and consumer orientation of children with Down syndrome. Draws attention to the need for joint efforts of families and schools in the formation at the "solar" children self-help skills.

Key words: children with Down syndrome, social and consumer orientation, the role of family education.

References

1. Koroleva, Ju. A. (2014) "Faktory semejnogo vospitaniya v determinacii obshheniya detej i podrostkov s intellektual'nymi otklonenijami v razvitii", *Koncept*, № 06 (ijun'). ART 14144. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14144.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X. [Data obrashheniya 18.09.14] (in Russian).
2. Mastjukova, E. M. & Moskovkina, A. G. (1991) *Oni zhдут nashej pomoshhi*, Pedagogika, Moscow, 160 p. (in Russian).
3. Available at: http://www.vlados.ru/biluten/Bulletin_9.pdf. [Data obrashheniya 16.09.14] (in Russian).
4. Vygotskij, L. S. (1982) *Sobranie sochinenij*, vol. 1, Moscow (in Russian).
5. Vygotskij, L. S. (1996) *Pedagogicheskaja psihologija*, 3-e izd., Moscow, 345 p. (in Russian).
6. Shipicyna, L. M. (2005) «*Neobuchaemyj*» *rebenok v sem'e i obshhestve. Socializacija detej s narusheniem intellekta*, Rech', St. Petersburg, 477 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 1120142



Культуротворческое воспитание младших школьников

Аннотация. *Внимание к проблемам культуротворчества в детском возрасте обусловлено тем, что именно на этот период приходится основной этап закладывания базисных основ человеческой культуры. В процессе культуротворчества формируются такие значимые личностные новообразования, как особая внутренняя позиция ребенка, развитое творческое воображение и обобщение переживания, опираясь на которые ребенок научается общаться с внешним миром и расширять его благодаря своей целенаправленной и продуктивной активности – так происходит обогащение внутреннего мира ребенка. Результатом детского культуротворчества становится и определенное мотивационно-ценностное отношение ребенка к культуре.*

Ключевые слова: культуротворчество, младший школьник, культура, культуротворческое воспитание, навыки культуротворчества, культуротворческая деятельность.

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

Забота о подрастающем поколении, воспитание духовности, нравственности, патриотизма – характерные черты Российского государства. Вместе с тем процессы глобализации негативно отражаются на развитии социокультурной ситуации в обществе, которое характеризуется в настоящее время рядом негативных процессов, происходящих в духовной жизни детей. Исследователи отмечают девальвацию системы традиционных ценностей, резкое снижение воспитательной роли культуры и искусства, обострение социальных противоречий в обществе, а также внедрение чуждых ему, главным образом, проамериканских, ценностей. Такая социокультурная ситуация не могла не отразиться на подрастающем поколении, наименее защищенном с нравственной стороны. Налицо усиление агрессивности в детской и подростковой среде, состояние повышенной тревожности и гиперактивности, одиночества и социально-культурной пассивности, внутренняя неудовлетворенность и индивидуализм, ориентация на удовлетворение сиюминутных желаний. Кроме того, наблюдается увеличение количества детей, испытывающих неустойчивые, дискомфортные состояния, имеющих трудности в общении с педагогами и сверстниками, проблемы в творческой самореализации.

Отрадно, что доминантой общества XXI столетия стало обращение к культуре и духовному миру человека, в частности, ориентация на культуру как важный фактор духовного обновления общества в целом и отдельной личности, как поиск путей выхода из кризиса.

Повышенное внимание общества к культуре на современном этапе подтверждается наличием действующей Федеральной целевой программы «Культура России (2012–2018 гг.)». В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года культуре также отводится главная роль в формировании человеческого капитала.

В связи с этим, актуально объявление 2014 года Годом культуры в России в соответствии с Указом Президента от 22 апреля 2013 года № 375. Как отмечает В. В. Путин, проведение Года культуры станет знаковым для нашей страны для повышения и укрепления роли, которую культура призвана играть в жизни нашего общества [1].



2 октября 2013 года состоялось заседание Совета при Президенте по культуре и искусству под председательством Владимира Путина. На заседании обсуждалось значение культурной политики государства в укреплении единства страны, роль отечественной культуры в укреплении российской идентичности, а также необходимость уточнения приоритетных направлений и принципов формирования и реализации государственной политики в сфере культуры, соответствующих актуальным задачам развития страны и отвечающих запросам общества.

Президент на заседании отметил, что нужно создать такие условия, при которых всесторонняя образованность, способность свободно ориентироваться в классической и современной живописи, музыке, литературе стала для подрастающего поколения нормой, образом жизни, насущной потребностью [2].

В сложившейся ситуации приобретает особую актуальность культуротворческое воспитание, одно из основных направлений организации воспитания учащихся, описанное в Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях (в соответствии с пунктом 4 Перечня поручений Президента РФ по реализации Послания Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 22 декабря 2012 г):

- формирование у обучающихся навыков культуроосвоения и культуросозидания, направленных на активизацию их приобщения к достижениям общечеловеческой и национальной культуры;
- формирование представлений о своей роли и практического опыта в производстве культуры и культурного продукта;
- формирование условий для проявления и развития индивидуальных творческих способностей [3].

Младший школьный возраст деятельный. Младший школьник активно ищет способы удовлетворения своей потребности деятельного участия в жизни, пробы себя, самоутверждения. Одной из основных целей процесса формирования навыков культуроосвоения и культуросозидания личности младшего школьника становится создание условий для творческой самореализации личности. Взаимосвязь культуры и творчества позволяет выявить закономерность между вхождением ребенка в культуру и актом творчества: чем больше ребенок включается в творческую деятельность, тем выше уровень его приобщенности к ценностям культуры, уровень личностной культуры.

Подлинное культуротворчество связано с организацией гуманитарной образовательной среды, которая учитывает всю полноту человеческой реальности, предоставляет человеку личностную свободу и способствует развитию его самосознания, готовности преобразовывать не только окружающий, но и свой внутренний мир. Здесь главным становится самостоятельный поиск знаний, способность принимать ответственные решения, понимание себя как творца собственной жизни.

Роль школы при этом состоит в создании системы благоприятных условий для осуществления личностной самоидентификации, самовыражения, самоопределения по отношению к природе, культуре, обществу, самому себе.

Создает ли в настоящее время внеурочная деятельность в школе те условия, при которых проявляются и развиваются индивидуальные творческие способности учащихся.

Анализ современного состояния внеурочной деятельности в школе показывает, что воспитательная деятельность педагога сводится к организации детского досуга в свободное от уроков время, доминирует мероприятийный подход к воспитанию. Деятельность педагога-воспитателя сосредоточена на организационных действиях, количественной фиксации и статистическом оформлении результатов и эффектов воспитания в ущерб реализации ценностного содержания воспитания. В центре



внимания находится «застывшая» культура, в то время, когда индивидуальная культура конкретных учеников попросту игнорируется. Естественно, образование не должно сводиться к такой односторонности – изучению уже созданного человечеством. Существует недостаток методик и технологий работы по формированию культуры выбора мировоззренческих, нравственных идеалов, формированию социокультурной идентичности детей.

Обозначившийся сегодня разрыв между воспитанием и культурой возможно преодолеть путем разработки теоретических и методологических основ технологий культуротворческой деятельности в воспитательном процессе образовательного учреждения.

В определении концепции культуры наиболее значимыми стали работы М. С. Кагана, В. Е. Кемерова, Д. В. Пивоварова, Ю. С. Солонина, В. С. Степина.

Фундаментальные идеи, охватывающие широкий круг проблем творчества, представлены в философских и психологических исследованиях Н. А. Бердяева, В. М. Бехтерева, М. А. Блоха, В. В. Розанова, П. К. Энгельмейера, К. Эрберга. Более поздние отечественные работы, посвященные творчеству, охватывали в основном следующие вопросы: сущность и природа творчества (Г. С. Батищев, В. С. Библер, В. А. Цапок и др.); соотношение наследственного и социального в творчестве (Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев и др.); роль творчества в духовно-нравственном совершенствовании личности (Ш. А. Амонашвили, Н. А. Бердяев, Л. В. Занков и др.) [4].

В изучение творческого потенциала личности значительный вклад внесли Б. М. Бим-Бад, К. Н. Венцель, И. П. Волков, В. П. Зинченко, В. Л. Иноземцев, Ю. Г. Круглов, З. И. Равкин, В. И. Слободчиков и др.

Как отмечает А. А. Вербицкий, понятие «культуросообразного, культуротворящего» образования не ново, оно возникло еще на рубеже XX–XXI веков. В наше время к ней вновь обратились В. М. Дюков, Е. И. Мартынова и В. Н. Леонтьева.

В 90-х годах XX столетия автором и активным воплощением культуротворческой модели образования в современной школе стала профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, член-корреспондент Российской академии образования А. П. Валицкая (С.-Петербург). Ее монография «Новая школа России: культуротворческая модель» стала программным документом для экспериментальной и инновационной деятельности многих школ России.

Можно перечислить нескольких авторов, в работах которых были затронуты проблемы создания культуротворческой среды в образовательном процессе: Н. В. Романова, Л. К. Круглова, Д. Л. Матухин.

Особенности и инновации в культуротворческом воспитании и образовании изложены в диссертационных исследованиях А. Н. Прониной, Е. А. Качарминой, Л. С. Колмогоровой, Л. В. Сурковой и др.

Формированию духовно-нравственных качеств учащихся на основе использования культуротворческих технологий социально-культурной деятельности посвящены работы В. П. Беспалько, Н. Н. Калашниковой и др.

Тем не менее, несмотря на имеющиеся работы, связанные с организацией культуротворчества в воспитательном процессе, специального исследования, где раскрывается проблема реализации культуротворческого воспитания, мы не обнаружили.

Внимание к проблемам культуротворчества в детском возрасте обусловлено тем, что именно на этот период приходится основной этап закладывания базисных основ человеческой культуры. В процессе культуротворчества формируются такие значимые личностные новообразования, как особая внутренняя позиция ребенка, развитое творческое воображение и обобщение переживания, опираясь на которые



ребенок научается общаться с внешним миром и расширять его благодаря своей целенаправленной и продуктивной активности – так происходит обогащение внутреннего мира ребенка. Результатом детского культуротворчества становится и определенное мотивационно-ценностное отношение ребенка к культуре.

Поэтому воспитание, если оно по содержанию и богатству форм становится культуротворческим, нацелено на нестандартные, эвристические, поисковые средства и методы формирования культуры будущего гражданина страны, опирающиеся на потребности, инициативу и поиск самих учеников. Развивает личность только то воспитание, которое предоставляет ей свободу поиска и право на собственный выбор. Творческая деятельность, выбранная учениками на основе собственных интересов и целей образования, создает органическую воспитывающую и развивающую среду.

Возможности учебно-методического комплекса «Перспективная начальная школа» позволяет организовывать среду для культуротворчества. Один из принципов образовательной программы «Перспективная начальная школа» – принцип непрерывного общего развития каждого ребенка в условиях обучения, идущего впереди развития. Благодаря этому принципу создаются такие условия, которые предоставляют «шанс» каждому ребенку проявить самостоятельность и инициативу в различных видах урочной и внеурочной работы. Содержание программы «Перспективная начальная школа» определяет следующие ценностные установки: красота, гармония, духовный мир человека, самовыражение в творчестве и искусстве [5].

В учебной книге по «Литературному чтению» (1–4 классы) имеется раздел «Музейный Дом», в котором собраны репродукции картин известных художников. Методическая идея этого раздела позволяет развивать чувства прекрасного, умение видеть красоту природы, труда и творчества; развивать интерес к произведениям искусства, детским спектаклям, концертам, выставкам, музыке, к занятиям художественным творчеством.

Учебные занятия с использованием раздела «Музейный Дом» дают возможность интегрировать такие предметы как литературное чтение, русский язык, изобразительное искусство, технология, а также занятия внеурочной деятельности по программам «Театр» и «Утро художника». Творческий продукт, созданный учеником в процессе культуротворческой деятельности, пополняет его эмоциональный опыт новыми нравственными и эстетическими переживаниями.

Рассмотрим один из примеров работы с разделом «Музейный Дом» в рамках культуротворческого воспитания. На уроке литературного чтения в 3 классе при изучении темы «Учимся переживать красоту вместе» ученики познакомились со стихотворением В. Берестова «Плащ». В ходе беседы по вопросам к произведению ученики пришли к осознанию того, что самой большой ценностью в жизни является ценность отношений. Это стихотворение, безусловно, не только о плаще, но и о дружбе сына и отца, об их желании быть вместе.

Для получения новых нравственных и эстетических переживаний учитель приглашает ребят в «Музейный Дом», в котором они находят репродукцию картины Винсента Ван Гога «Ботинки». Рассматривая картину, ребята рассказывают, что это рваные мужские ботинки, скорее всего старого бедного человека, что он очень давно их носит. А вопрос «О чем могут рассказать эти ботинки?» дает детям возможность пофантазировать, применив прием олицетворения. Каждый из ребят попытается найти то, что может быть самое ценное в жизни старых ботинок [6].

Для получения учениками эмоционального опыта, развития духовно-нравственного отношения к окружающему миру на занятии кружка «Театр» ученики



составляют словесный портрет этого героя-ботинок, которого уже «оживили» на уроке литературного чтения. Практической частью занятия по театру будет мини-этюд под названием «Ботинки», который можно показать в паре или одному.

Урок изобразительного искусства станет первым этапом культуросозидания. Ученики придумывают свою пару обуви и историю, которая с ними связана. Для создания рисунка ребятам необходимо самостоятельно продумать композицию, цветовое решение, понимать себя как творца художественного произведения.

По завершению работы школьники представляют свои произведения, их одноклассники пробуют определить, кому принадлежит нарисованная пара обуви, возраст этого человека, его достаток, характер, а может даже профессию.

Навык культуросозидания проявится в организации выставки рисунков класса для первоклассников и проведении экскурсии в рамках внеурочной деятельности «Утро художника». Эта работа развивает индивидуальные жизненные силы ребенка и его деятельно-волевое отношение к окружающему миру.

Ориентируясь на выход школьника в область самостоятельных творческих решений и действий, на уроке технологии ребята попробуют найти свои способы, чтобы его обувь «не грустила». В беседе с учениками важно поговорить о заботливом отношении к своим вещам, о помощи другим людям. Школьники попробуют воплотить свои идеи в жизнь, организуя акцию «Новая жизнь моей старой обуви».

Подлинное культуротворчество явление комплексное, которое предполагает освоение культурных норм и образцов деятельности, опыт работы, личные результаты и достижения, опыт их презентации в сообществе. Продуктом культуротворческой деятельности станет книжка с одноименным названием «Ботинки». В неё войдут истории, придуманные ребятами, их рисунки, фотографии поделок. Небольшими агитбригадами ребята выступят в классах начальной школы, перед родителями, чтобы привлечь их внимание к нашим старым вещам.

Такая работа очень увлекает детей, развивает их творческое мышление, воображение, фантазию, а также формирует мотив учения, т. е. желание учиться, потребность получать новые знания. Творческая деятельность, выбранная учениками на основе собственных интересов и целей образования, создает органическую воспитывающую и развивающую среду.

Результатом культуротворческого воспитания становится школьник как со-творец взаимоотношений, общения, деятельности, жизни. Опираясь на достигнутый уровень культуры, он создает новые способы действий и поведения, способы и формы общения, творит в себе человека.

Ссылки на источники

1. Выступление В. В. Путина: стенографический отчёт о заседании Совета по культуре и искусству // Администрация Президента РФ. – URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/19353>.
2. Там же.
3. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях. – URL: <http://минобрнауки.рф>.
4. Жапарова А. К. Инновации и воспроизводство в культуротворчестве: гендерный аспект: дисс. ... канд. филос. наук. – Омск, 2009. – 153 с.
5. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения (на примере учебно-методического комплекта «Перспективная начальная школа»). – М.: Академкнига, 2010.
6. Литературное чтение. 3 класс: методическое пособие / Н. А. Чуракова, О. В. Борисенкова, О. В. Малаховская. – М.: Академкнига, 2012. – 280 с.

Abstract. Attention to the problems of cultural education in childhood due to the fact that during this period the main stage of laying the basic foundations of human culture.

In the process of cultural education are such significant personal neoplasms, as a special internal position of the child, developed creative imagination and generalization of the experience, based on which the child learns to communicate with the outside world and to extend its thanks to its focused and productive activity, so there is an enrichment of the inner world of the child. The result cultural education of child becomes and certain motivational and value the child's relationship to culture.

Keywords: cultural education, the younger the student, culture, cultural education, skills of cultural education, cultural activities.

References

1. Vystuplenie V. V. Putina: stenograficheskij otchjot o zasedanii Soveta po kul'ture i iskusstvu // Administracija Prezidenta RF. – URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/19353> (in Russian).
2. Vystuplenie V. V. Putina: stenograficheskij otchjot o zasedanii Soveta po kul'ture i iskusstvu // Administracija Prezidenta RF. – URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/19353> (in Russian).
3. Programma razvitija vospitatel'noj komponenty v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah. – URL: <http://minobrnauki.rf> (in Russian).
4. Zhaparova A. K. Innovacii i vosпроизводство v kul'turotvorchestve: gendernyj aspekt: diss. ... kand. filos. nauk. – Omsk, 2009. – 153 p (in Russian).
5. Proektirovanie osnovnoj obrazovatel'noj programmy obrazovatel'nogo uchrezhdenija (na pri-mere uchebno-metodicheskogo komplekta «Perspektivnaja nachal'naja shkola»). – M.: Akademkniga, 2010 (in Russian).
6. Literaturnoe chtenie. 3 klass: metodicheskoe posobie / N. A. Churakova, O. V. Borisenkova, O. V. Malahovskaja. – M.: Akademkniga, 2012. – 280 p (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук



Коченкова Любовь Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических наук
ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

kochenkova59@yandex.ru

Коченкова Л. П., Сергеева П. А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности обучающихся на уроках музыки // Концепт. – 2014. – № 09 (сентябрь). – ART 14253. – 0,7 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14253.htm>. – Гос. пер. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



Сергеева Пелагея Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности обучающихся на уроках музыки

Аннотация. Статья посвящена малоисследованной проблеме формирования индивидуального стиля познавательной деятельности обучающихся на уроках музыки. Авторы представляют результаты исследования по реализации программы формирования индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников на уроках музыки.

Ключевые слова: познавательная деятельность, индивидуальный стиль познавательной деятельности, универсальные учебные действия.

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

В условиях стремительного роста объема информации и постоянного обновления научных сведений становится невозможным хранение в сознании всего массива жизненно и профессионально значимой информации, что вызывает необходимость подготовки выпускников, готовых грамотно работать с информацией, находить пути рационального решения проблем, возникающих в реальной действительности, самостоятельно работать над своим развитием и совершенствованием, готовых к непрерывному образованию.

Одной из современных глобальных образовательных тенденций является ориентация на активное освоение человеком не столько знаний, умений и навыков, сколько способов познавательной деятельности, поэтому важной целью обучения становится формирование умений самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, постоянно обновлять и пополнять имеющийся запас знаний, используя продуктивные приемы поиска и переработки информации.

Выделим две особенности познавательной деятельности. Первая особенность заключается в индивидуальном характере познания. Следовательно, в соответствии с гуманистической образовательной парадигмой, зафиксированной в новом Законе Российской Федерации «Об образовании», учебно-воспитательный процесс в школе должен быть направлен на обеспечение максимального психологического комфорта в познавательной деятельности обучающихся и условий для их интенсивного развития в соответствии с индивидуальными особенностями. Необходим индивидуальный подход, включающий оказание помощи в становлении субъектности и развитии индивидуальности.

Вторая особенность заключается в сложной организации познавательной деятельности, которая требует от субъекта, осуществляющего деятельность, использования адекватной системы методов, средств и разнообразия операционных возможностей. Н. А. Менчинская указывает, что «каждому ребенку присущи индивидуальные способы познания мира. Их изучение имеет большое значение для педагогической науки, так как познавательная деятельность является основным видом деятельности школьника, а научить детей учиться, сформировать у них умения осуществлять познавательную деятельность самостоятельно является одной из главных задач педагога» [1]. Успеха в про-



цессе решения определённых познавательных задач школьник может достичь при условии, если он использует сильные стороны своей индивидуальности, компенсируя её слабые стороны. Этому способствует сформированный у обучающегося индивидуальный стиль познавательной деятельности (ИСПД), который также позволяет личности стать более успешной, является важным условием развития ее индивидуальности и сохранения здоровья школьника, снижая уровень утомляемости, тревожности.

Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности начинается в начальных классах, так как именно в младшем школьном возрасте закладываются основы осознанной познавательной деятельности, развиваются произвольность, анализ, внутренний план действий, рефлексия и саморегуляция, осваиваются приёмы познания.

Особенности организации процесса познания и освоения обучающимися приёмов познавательной деятельности в учебном процессе рассматривали многие педагоги и психологи: В. А. Беликов, П. П. Блонский, А. К. Громцева, В. В. Давыдов и др. Но ответ на вопрос о том, как осуществить формирование единообразных познавательных приёмов у школьников с учётом их индивидуального своеобразия, развить индивидуальный стиль познавательной деятельности в условиях массовой школы, требует уточнения. В работах Я. А. Коменского, З. И. Калмыковой, А. А. Кирсанова, и других раскрываются значение и механизмы индивидуализации обучения. Проблемы развития индивидуальности и субъектности обучающихся рассматриваются в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, В. В. Давыдова, А. В. Либина, В. С. Мерлина и др. Теория индивидуального стиля деятельности и его формирования разрабатывалась В. С. Мерлиным, М. Р. Щукиным, О. С. Самбикиной и другими учёными в основном в рамках общей, дифференциальной и педагогической психологии.

Изучение формирования индивидуального стиля познавательной деятельности обучающихся на уроках музыки в педагогике ранее специально не проводилось, недостаточно разработаны понятийный аппарат и теория формирования стиля, а также методика формирования стиля познавательной деятельности младших школьников и способы оценки уровня его сформированности. Анализ литературы и деятельности образовательных учреждений позволил выявить следующие противоречия:

- между необходимостью развития индивидуальности, индивидуального стиля деятельности школьника и недостаточной разработанностью теоретических вопросов формирования индивидуального стиля познавательной деятельности на уроках музыки;

- между тенденцией гуманизации образования, стремлением педагогов обеспечить построение индивидуальных способов познания обучающихся и малой разработанностью приёмов, позволяющих осуществить формирование индивидуального стиля познавательной деятельности на уроках музыки.

Указанные противоречия обусловили актуальность исследования и определили выбор его темы: «Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности обучающихся на уроках музыки».

Для каждого обучающегося характерен индивидуальный стиль познавательной деятельности. По определению В. А. Рожиной, «под индивидуальным стилем познавательной деятельности следует понимать систему индивидуально-своеобразных способов активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, культурными ценностями, самим собой, опытом познания и деятельности и т. д.)» [2].

В структуре индивидуального стиля познавательной деятельности В. С. Мерлиным выделены три компонента:

1. Субъективный (особенности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, познавательные интересы, знание своих познавательных возможностей, умения рефлексии и саморегуляции).



2. Операциональный (система познавательных приёмов, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств, приобретённые познавательные знания, умения и навыки).

3. Результативный (индивидуальное своеобразие продуктов познавательной деятельности) [3].

Психические процессы (восприятие, внимание, воображение, память, мышление) являются необходимыми аспектами в формировании индивидуального стиля познавательной деятельности. О. С. Самбикина обращает наше внимание на то, что все процессы познания направлены на тот или иной объект, который в них отражается: мы воспринимаем что-то, думаем о чем-то, что-то себе представляем или воображаем. Совокупность ощущений формирует чувственный состав предметных образов реальности. Ощущения дают первичную информацию о предмете [4]. Восприятие, по мнению Э. А. Бараз, есть целостное чувственное отображение предмета в единстве его чувственных образов. Восприятие не только даёт целостный образ, но и осуществляет ориентацию человека в мире. Оно тесно связано с мышлением, памятью, вниманием и воображением. Внимание проявляется внутри восприятия, мышления. Внимание – сторона всех познавательных процессов сознания, и притом та их сторона, в которой они выступают как деятельность, направленная на объект. Воображение характеризуется как способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими [5]. В широком смысле всякий процесс, протекающий «в образах», является воображением. Память же можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Мышление же представляет собой опосредованное или обобщенное отражение действительности окружающего нас мира [6].

Для формирования индивидуального стиля познавательной деятельности обучающихся необходима целенаправленная систематическая работа педагога совместно с учителями, родителями, обучающимися. Также, прежде всего, необходима специальная подготовка самих учителей по данной проблеме. Для этих целей разработчики программ предлагают использовать различные методические приемы, направленные на просвещение учителей; это может быть анкетирование или интервьюирование для выявления профессиональной направленности педагога, проектирование уроков, мероприятий по формированию ИСПД, ознакомление с особенностями организации работы и др. Работа с обучающимися может состоять в организации системы занятий по формированию ИСПД. Работа с родителями предполагает проведение родительских собраний, лекций, индивидуальных консультаций.

Наше экспериментальное исследование содержало три основных этапа. На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент по изучению уровня развития школьной мотивации; развития у обучающихся познавательных умений: анализа, планирования, синтеза; уровня развития познавательных способностей: памяти, мышления, внимания, воображения. Второй этап предполагал реализацию разработанной нами программы по формированию ИСПД обучающихся третьих классов на уроках музыки. Третий этап основывался на выявлении результативности программы.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 2» г. Майкопа. В эксперименте приняли участие учащиеся 3 «А» и 3 «Б» классов в количестве 34 человек. 3 «А» составил экспериментальную группу (ЭГ), 3 «Б» – контрольную группу (КГ) по 17 человек в каждой.

Для диагностики мотивационной направленности детей были проведены: анализ музыкально-интонационных данных, мини-сочинение в игровой форме, опросни-



ки, анкетирование. Выявилось, что у детей экспериментальной и контрольной групп наиболее ярко были выражены такие качества, как интерес к художественному исполнению песен, желание инсценировать (ритмом, игрой на инструментах, мимикой, пантомимой), импровизировать голосом, а стремление к спору (дискуссиям), активности обнаружения общих проблемных вопросов в формировании сюжетной линии, логике построения песни почти отсутствовало.

Для исследования уровня развития школьной мотивации нами была выбрана методика Н. Г. Лускановой «Уровень школьной мотивации», для определения уровня развития познавательных умений были использованы следующие методики: методика «Полоска» Л. И. Аршавиной, определяющая уровень сформированности теоретических действий анализа, методика «Найди фигуру» Л. И. Аршавиной для определения уровня сформированности теоретических действий планирования, методика «Анаграммы» А. З. Зака, определяющая уровень сформированности познавательного умения – рефлексии.

Для определения уровня познавательных способностей мы использовали такие методики: методика «Оценка объема кратковременной слуховой памяти» А. Г. Лурия, методика «Сравнение понятий» – выявление уровня развития мышления, методика «Изучение произвольности внимания» – выявление уровня развития внимания, методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко – выявление уровня воображения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что в ЭГ высокий уровень индивидуального стиля познавательной деятельности имеют 24% обучающихся, средний уровень – 41%, низкий – 35%, в КГ высокий уровень имеют 29% обучающихся, средний уровень – 36%, низкий – 35%. На заключительном этапе эксперимента были применены те же методики, что и на констатирующем этапе.

Нами были выделены критерии сформированности индивидуального стиля познавательной деятельности детей младшего школьного возраста:

- положительная школьная мотивация;
- развитие познавательных умений: анализа, синтеза, планирования, рефлексии;
- развитие познавательных способностей: внимания, памяти, мышления, воображения.

На основе данных критериев нами была разработана программа по формированию индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников на уроках музыки. Среди детей, обучающихся в массовой школе, нет таких, которые были бы не способны к обучению, усвоению значительного объема учебных знаний и навыков. Отсутствие достижений, низкие школьные результаты связаны со многими внешними и внутренними причинами, и важное место среди них занимает неумение детей опираться в учебной работе на особенности и возможности своей психики. Для того чтобы учебная деятельность детей на уроках музыки была более успешной, и была разработана программа.

Содержательный компонент программы предполагает формирование у учащихся определенных умений: а) по поиску и передаче певческой информации; б) владению различными способами познавательной деятельности в раскрытии художественного образа; в) владению вербальными коммуникациями; г) планированию своих действий, выражающихся в творческих процедурах; д) составлению последовательности наглядно-смысловых знаков, передающих правильность раскрытия художественного образа; е) использованию дедуктивных и индуктивных методов познания многообразных аспектов бытия; ж) анализированию художественных образов; з) переходу из одной образной



ситуации в другую, преобразующую своим «Я»; и) интерпретации (нахождении основных точек опоры в раскрытии художественного образа); к) импровизации.

Данная программа состоит из трех разделов.

Раздел № 1. Формирование учебно-познавательной мотивации на уроках музыки

Музыка как искусство и музыка как учебный предмет обладают значительным воспитательным потенциалом. Чтобы способствовать формированию ИСПД, организуется такое учебно-воспитательное пространство, которое обеспечивает реализацию на практике принципа свободы, предоставляющего обучающемуся реальную возможность самостоятельного выбора форм и видов деятельности, формирования чувства ответственности за её результаты.

Предлагаемые занятия построены таким образом, что в их основу положена учебно-познавательная деятельность обучающихся, направленная на стимулирование личностного восприятия музыкального произведения, когда каждый ученик, постигая объективное содержание произведений музыкального искусства, находит в них пищу для размышлений и глубоких переживаний. Музыкальный материал подобран с яркими художественными образами, связанными с жизненными явлениями, воздействующими на эмоции детей, развивающими художественно-мотивационную сферу – чувства, эмоционально-ценностное отношение к миру через художественно-музыкальные образы, и учебно-познавательную сферу – устойчивого интереса к музыкальному искусству и музыкальным занятиям, позитивного эмоционального отклика на слушаемую и исполняемую музыку, на участие в разнообразных видах музыкально-творческой деятельности.

В процессе обучения создавались психологические условия, возбуждающие у детей многогранные эмоции, способствующие формированию положительного отношения к учебе. Свобода мысли, самопроявление, самоорганизация создаются атмосферой доброжелательности, творческим энтузиазмом, позицией нравственного самосовершенствования учителя. Деятельность индивида, как пишут многие ученые, является творческой в том случае, когда она не осуществляется по заданному образцу, не является чисто репродуктивным повторением, а есть результат рефлексии. От совместных поисков, от общения с товарищами, от преодоления трудностей у ребёнка возникает чувство удовлетворения, которое побуждает и формирует стремление к дальнейшему совершенствованию своих способностей по усвоению программного материала.

Раздел № 2. Формирование познавательных умений: анализа, планирования, рефлексии

При изучении музыки закладываются основы систематизации, классификации явлений, алгоритмов творческого мышления на основе восприятия и анализа музыкальных художественных образов, планирования и рефлексии своей деятельности, что обеспечивается прежде всего через формирование познавательных универсальных учебных действий.

Мелодия – это мысль, выраженная в знаково-символическом виде, т. е. с помощью звуков. Таким образом, знаково-символические универсальные учебные действия являются основными для предмета «Музыка». Основная идея произведения понимается с помощью анализа мелодии произведения, его интонации. Знаково-символические учебные действия обеспечивают конкретные способы преобразования учебного материала и представляют действия планирования, выделения существенного, а затем и рефлексии в процессе приобщения к шедеврам мировой музыкальной культуры – народного, профессионального музыкального творчества.



Опираясь на концепции об обучении операциям мышления – анализу и синтезу (Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская и др.), мы предполагали формирование у детей умения мысленно разлагать музыкальный материал по принципу формообразования на составные части в двух направлениях: по горизонтали (куплетная форма, структура) и по вертикали (ритмический рисунок, темп, тембр, лад и т. д.). При прослушивании музыкального материала предполагалась ориентация детей на концентрирование внимания поочередно на всех составляющих его элементах, обращая внимание на самостоятельный процесс разделения музыкальной ткани на элементы, сообщая детям, что этот мыслительный процесс называется анализом и что, пользуясь им, человек может познать всё вокруг себя. Чтобы дети поняли, что этим методом можно пользоваться везде и всюду, анализу подвергались предметы, качество различных голосов, музыкальные инструменты и т. д.

Использование элементов анализа и синтеза в работе с детьми объяснялось стремлением внушить детям, что мир вокруг нас не замыкается на конкретном музыкальном творчестве, а методы, применяемые на занятиях музыки, можно использовать как «ключик», открывающий двери в другие области человеческого знания и практики, и что человек, умеющий пользоваться этими методами, может самостоятельно осваивать новые формы деятельности и творчества, что пользоваться методом анализа – значит стать первооткрывателем истин для самого себя, значит уметь выделять существенные стороны объекта. На новом музыкальном материале учащиеся побуждались из цельной музыкальной канвы самостоятельно выделять то ритм, то смысл слова, то особенности лада, то интонационно-тембральные элементы. На этом основывались и проводимые нами разнохарактерные музыкальные игры, где ставились познавательные проблемные задачи.

Уроки музыки способствовали формированию умений самостоятельного интонационно-образного и жанрово-стилевого анализа музыкальных сочинений на основе понимания интонационной природы музыки и использования различных видов музыкально-практической деятельности; планирования собственных действий в процессе восприятия и исполнения музыки, создания музыкальных композиций; музицирования на основе разработанного исполнительского плана с учетом особенностей развития образов. Таким образом, музыкально-аналитическая деятельность, наряду с исполнительской (вокально-хоровой), становилась приоритетной.

Формирование такой мыслительной операции, как синтез, проводилось также в игровой форме. Давался набор различных ритмических структур, элементов, различных стихотворных текстов. Задание: подобрать соответствующие друг другу пары – музыкальный ритм и стих. Проводились также игры, в которых необходимо сочинить музыку на заданный стих, поменять слова в песне на другие, изменить ритм песни, темп, тембр и т. д.

Развитие умений планирования собственных действий осуществлялось в процессе восприятия и исполнения музыки, создания музыкальных композиций, музицирования на основе разработанного исполнительского плана с учетом особенностей развития образов. Например, в процессе работы учащимся предлагалось задание: «Поделись с нами своими дальнейшими планами, расскажи свой замысел, свое представление, воображение о том, как должна звучать песня в твоём исполнении». Детями осуществлялось и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия в процессе музыкальной деятельности, а также при организации проектно-исследовательской деятельности.

Формирование умений владения формами рефлексии осуществлялось при индивидуальной оценке восприятия и исполнения музыкальных произведений разных



жанров, стилей, эпох, оценивания собственной музыкально-творческой деятельности и деятельности одноклассников. Осуществление контроля, коррекции, оценки действий партнера происходило в процессе анализа музыки, в коллективном, ансамблевом музицировании.

Раздел № 3. Развитие познавательных способностей: внимания, памяти, воображения, мышления

Программа формирования ИСПД на уроках музыки представляет комплекс занятий, сочетающих в себе развивающие упражнения с разнообразным познавательным материалом, что обеспечивает развитие как познавательных потребностей, так и их психических качеств, являющихся необходимым условием формирования ИСПД.

В основе развития познавательных способностей лежит принцип разнообразия творческо-поисковых задач. При этом основными выступают два следующих аспекта разнообразия: по содержанию и по сложности задач.

Основное время на занятиях отведено самостоятельному выполнению детьми логически-поисковых заданий, благодаря этому у детей формируются общеучебные умения: действовать самостоятельно, принимать решения.

Данный раздел создаёт условия для развития у детей познавательных интересов, формирует стремление ребёнка к размышлению и поисковой деятельности, вызывает у него чувство уверенности в своих силах. Во время занятий происходит становление у детей развитых форм самосознания и самоконтроля, у них исчезает боязнь ошибочных действий, снижается тревожность и необоснованное беспокойство.

Процессуально-методический аспект формирования ИСПД у обучающихся предполагал следующие виды деятельности учителя: организаторскую, диагностическую, информационно-объяснительную, коммуникативно-стимулирующую, аналитико-оценочную, исследовательско-творческую.

В содержании уроков предусматривались внешние и внутренние действия учащихся: предметные (пение); перцептивные (слушание, наблюдение и др.); символические, связанные с использованием речи; мнемические (запоминание материала, воображение и др.); интеллектуальные (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.); самоконтроль, самооценка, анализ и оценка результатов деятельности.

В качестве одной из теоретических основ организации обучения на уроках музыки служила теория проблемного обучения (И. Я. Лернер, А. И. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.), ориентирующая на систематическое и целенаправленное включение обучаемых в решение проблемных вопросов, проблемных ситуаций, проблемных задач, что приводит к формированию как творческих способностей, так и познавательных, развитию познавательных умений.

Если такие методы, как информационно-рецептивный, инструктивно-репродуктивный, организуют восприятие и воспроизведение музыкального репертуара, т. е. рецептивное и репродуктивное мышление, то функцию творческого мышления, способность чувствовать красоту, колорит песни, эмоционально-образное переживание реализуют методы проблемного изложения (например, сопоставление разнообразия тембральных красок при исполнении одного и того же произведения) и частично-поисковый метод (через эвристические беседы).

При структурировании проблемных задач мы опирались на формулу З. К. Меретуковой, имеющую следующую структуру:

- ФУ (формулирование условия);
- ФВ (формулирование вопроса);
- ОПР (организация поиска решения).



В процессе изложения информационного материала педагог стремится выстроить диалог с учениками. Для такого учителя характерен творческий и эмоционально-ценностный стиль обучения (Н. В. Бордовская). Творческому стилю обучения присущи следующие линии поведения учителя:

- умение поставить творческие проблемы так, чтобы вызвать интерес к размышлению, анализу и сравнению известных фактов, событий, явлений;
- стимулирование к поиску новых знаний и нестандартных способов решения задач и проблем;
- поддержка ученика на пути к самостоятельным выводам и обобщениям.

Активный поиск решения познавательных задач средствами музыкальной художественной выразительности, предложенный учителем, приобретает продуктивный характер, активизирует мышление, пробуждает интерес к познанию.

Кроме того, дети включались в решение таких заданий, как сравнивать все элементы одной песни с другой: ритмическую структуру, текст, аккомпанементы, высоту звуков, певческую атаку звука с различной подачей певческого стиля, певческой манеры (народной, академической, бытовой). При этом объяснялось, что всем явлениям, процессам, предметам действительности присущи признаки сходства и различия, а мыслительная операция, как определяющая эти признаки, называется сравнением. Для лучшего осознания предлагался алгоритм (последовательных шагов) для сравнения:

- а) выяснить, можно ли сравнивать и какие признаки являются основой для сравнения;
- б) сформировать признаки двух объектов;
- в) найти сходные и отличительные признаки, выделив самые существенные;
- г) оформить выводы и сравнения.

На этапе упражнений тренировалось внимание детей на сравнении тембров, ритма, целых песен, движений.

Разрабатывая процессуально-методический аспект программы, мы определяли не только пути и способы усвоения программного материала, но и способы организации развивающей учебной деятельности, направленной на восприятие, понимание, анализ художественного образа, на образное сравнение.

Основными формами работы уроках музыки по реализации программы являлись: фронтальная, групповая, индивидуальная. Активно использовалась самостоятельная работа на занятиях и домашняя самостоятельная работа. На занятиях применяли следующие формы работы учащихся: мозговая атака, игра, диалог, дискуссия, интерпретация, импровизация, декламация и др.

Условия, необходимые для организации систематической работы по формированию индивидуального стиля познавательной деятельности, очень трудно обеспечить на уроках, насыщенных учебным материалом. Этому может служить специальная организация кружков, детских музыкальных коллективов и др. Программа таких занятий может предусматривать проведение занятий в различных формах: групповой, индивидуальной.

После проведения формирующего эксперимента в ЭГ были получены следующие результаты: высокий уровень сформированности ИСПД повысился с 24% до 47% и, соответственно, понизился низкий уровень с 35% до 12%, в контрольной же группе таких изменений не наблюдалось. Для того чтобы достоверно установить, оказалась ли программа результативной, мы применяли знаковый критерий для выявления тенденции изменения уровня сформированности индивидуального стиля



познавательной деятельности младших школьников. Нами было выявлено статистически значимое повышение результативности после реализации программы.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. После проведения формирующего эксперимента уровень формирования ИСПД младших школьников экспериментальной и контрольной групп стал значительно отличаться. У детей экспериментальной группы уровень значительно вырос, в то время как у детей контрольной группы остался без изменений. Формирующий эксперимент оказал позитивное влияние на стилиобразование у учащихся экспериментального класса, с которыми проводилась систематическая работа на уроках музыки по формированию ИСПД.

Таким образом, анализ полученных результатов показывает, что разработанная нами программа по формированию ИСПД у обучающихся является эффективной.

Ссылки на источники

1. Менчинская Н. А. Психологические вопросы анализа развивающего эффекта обучения // Вопросы организации и методов исследования знаний, умений и навыков учащихся. – М.: Педагогика, 2009. – С. 123.
2. Рожина В. А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2011. – № 12. – С. 56.
3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Просвещение, 2010. – 254 с.
4. Самбикина О. С. Индивидуальный стиль учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2009. – 20 с.
5. Бараз Э. А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе личностно-ориентированного взаимодействия участников обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 19 с.
6. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. завед. / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 464 с.

Lubov Kochenkova,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of Pedagogy and Educational Sciences Adyghe State University, Maikop

kochenkova59@yandex.ru

Pelagia Sergeeva,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of Music and performing disciplines Adyghe State University, Maikop

ISSN 2304-120X



Formation of individual style of cognitive activity of students at music lessons

Abstract. The article is devoted to the little-studied problem of formation of the individual style of the cognitive activity of students at music lessons. The authors present the results of studies on the implementation of the program of formation of the individual style of informative activity of younger students in music lessons.

Key words: cognitive activity, individual style of cognitive activity, universal learning activities.

References

1. Menchinskaja, N. A. (2009) "Psihologicheskie voprosy analiza razvivajushhego jeffekta obuchenija", in *Voprosy organizacii i metodov issledovanija znaniij, umenij i navykov uchashhihsja*, Pedagogika, Moscow, p. 123 (in Russian).
2. Rozhina, V. A. (2011) "Formirovanie individual'nogo stilja poznavatel'noj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov", *Nachal'naja shkola*, № 12, p. 56 (in Russian).
3. Merlin, V. S. (2010) *Oчерк integral'nogo issledovanija individual'nosti*, Prosveshhenie, Moscow, 254 p.
4. Sambikina, O. S. (2009) *Individual'nyj stil' uchebnoj dejatel'nosti: avtoref. dis. kand. psi-hol. nauk*, Perm', 20 p. (in Russian).
5. Baraz, Je. A. (2009) *Formirovanie poznavatel'nyh interesov mladshih shkol'nikov v processe lichnostno-orientirovannogo vzaimodejstvija uchastnikov obuchenija: avtoref. dis. kand. ped. nauk*, Cheljabinsk, 19 p. (in Russian).
6. Dubrovina, I. V. (ed.), Danilova, E. E. & Prihozhan A. M. (2009) *Psihologija: Uchebnik dlja stud. sred. ped. ucheb. zavedenij*, Izdatel'skij centr "Akademija", Moscow, 464 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Подгорная Екатерина Артуровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кемеровского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Кемерово

katje.siberia@gmail.com

Подгорная Е. А., Демиденко К. А. Лингвистические характеристики интернет-чатов как вида коммуникации // Концепт. – 2014. – № 09 (сентябрь). – ART 14254. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14254.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



Демиденко Ксения Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кемеровского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Кемерово

ksean@mail.ru

Лингвистические характеристики интернет-чатов как вида коммуникации

Аннотация. Современное общение характеризуется возрастанием роли компьютеризации, в частности роли Интернета как средства коммуникации, что не может не отразиться на специфике речевых актов в интернет-чатах. В рамках данной статьи мы подробнее остановимся на некоторых лингвистических особенностях чатов.

Ключевые слова: информационное общество, социально-коммуникативная сфера, компьютерная коммуникация, компьютерный дискурс, интернет-чаты.

Раздел: (05) филология; искусствоведение; культурология.

Среди многих характеристик, которые даются нашему времени учеными и журналистами, нередко встречаются и такие, как «век информации», «информационное общество», «информационная цивилизация». При этом имеется в виду процесс стремительного насыщения современного общества техническими средствами массовой коммуникации, а также возрастания роли и места информации в жизни человечества в целом, каждого государства и каждого конкретного человека, изменяются традиционные способы социализации индивида обществом, возникает потребность в новых нормах, установках и ценностях.

Глобальная трансформация индустриального общества в информационно-коммуникативное сопровождается не только проникновением коммуникации во все сферы жизнедеятельности общества, возникновением и развитием качественно нового типа коммуникативных структур, но и переосмыслением коммуникативной природы социальной реальности, современных изменений в социально-коммуникативной сфере, места и роли коммуникации в обществе [1].

В начале XXI в. наблюдается рост интереса к теоретическому осмыслению проблем коммуникации – массовой и межличностной. Роль коммуникации возрастает, охватывая все новые сферы жизни, а информационно-коммуникационное пространство расширяется, массовые модели коммуникации сочетаются с межличностными, находя новые поля применения прежде всего на межличностном и персонально-индивидуальном уровне.

Современные компьютерные технологии создали фундамент принципиально новой системы коммуникативных связей, ведущих к глобализации коммуникации, в процессе которой трансформируется вся структура коммуникативного опыта человека. Интернет в наше время – не только всемирная компьютерная сеть, но и социокультурная среда, самостоятельное явление культуры, влияющее на все области жизни человека, в том числе и на язык. Это влияние можно рассматривать как двух-



стороннее: с одной стороны, из живой речи в Интернет проникает огромное количество разговорных, сленговых, диалектных форм и грамматических особенностей, с другой – наблюдается обратный процесс, при котором в живую речь попадают сленговые элементы, рожденные в среде Интернета.

Компьютерная коммуникация происходит опосредованно (с помощью компьютеров) на интернет-сайтах, реализуется в письменном виде (в виде электронных текстов), имеет интерактивный характер и протекает в режиме реального времени (on-line) в интернет-среде. Язык в настоящее время функционирует в двух взаимобусловленных и связанных друг с другом «пространствах» – реальном и виртуальном. Он, приспосабливаясь к техническим возможностям Интернета, является основным средством создания новой коммуникативной среды, в которой отражается вся специфика его употребления.

Компьютерная коммуникация открывает новое измерение в человеческом общении, давая возможность хранить и быстро передавать большие объемы информации, использовать аудио- и видеоканалы общения, а также общаться в режиме on-line, т. е. в непосредственном линейном контакте с респондентом. Компьютерное общение представляет собой коммуникацию в интернет-среде, и в этом состоит его важнейший отличительный признак.

Компьютерная коммуникация многогранна. С точки зрения масштабности она может рассматриваться как массовая (общение со всем миром), внутриличностная (общение между пользователем и компьютером) и групповая. Компьютерная коммуникация может быть средством межличностного общения («один – другому»); формой массовой коммуникации («один – многим») и отношения («многие – многим»).

С учетом временного фактора – длительности коммуникативного процесса – компьютерное общение может быть как кратким (получение электронной почты), так и длительным во времени (участие в конференциях, чатах, форумах). По форме компьютерная коммуникация разделяется на устную (при наличии голосового модема или веб-камеры) и письменную: текстовую и графическую (передача картинок, схем и т. д., но не букв). Так как компьютерная коммуникация осуществляется с помощью технического средства, то по способу контакта представляет собой опосредованную коммуникацию. По каналу передачи и восприятия информации компьютерная коммуникация делится на актуальную (общение с реальными людьми) и виртуальную (общение с воображаемыми собеседниками) [2].

Можно выделить следующие формы межличностного общения в Интернете: блог (дневник), форум, чат, ICQ, многопользовательские игры MUDs ("multi-user dimension"), в основном на базе ролевых игр (RPG – Role-Playing Games); переписка по электронной почте (e-mail), тематические ньюсгруппы (newsgroup). Исследователи интернет-коммуникации обычно разделяют способы общения в Интернете по степени их интерактивности. Наиболее интерактивными являются чаты и MUDs, наименее – переписка по электронной почте и телеконференции.

Процесс компьютерной коммуникации осуществляется посредством компьютерного дискурса как структурного компонента коммуникации, приобретающего в интернет-среде специфические лингвистические характеристики.

Компьютерный дискурс – ряд электронных текстов в ситуации реального живого общения посредством компьютеров, связанных сетью Интернет, особый вид интерактивной деятельности и существования в виртуальном пространстве, функционирующий в виде определенного типа общения людей (общение в чате).



Компьютерный дискурс чатов обладает полидискурсивным строением и имеет ряд конститутивных признаков: 1) электронная форма сообщений; 2) виртуальная среда общения; 3) компьютерная опосредованность; 4) мультимедийность; 5) интерактивность; 6) отличие воспринимаемого виртуального пространственно-временного дейксиса от «реального»; 7) графическая передача паралингвистических средств; 8) физическая непредставленность и, как следствие, статусное равноправие участников; 9) специфическая этика компьютерного общения.

Чат – один из жанров компьютерного дискурса, коммуникативная социокультурная среда. Он является гибридным жанром между устной и письменной речью, совершенно новым видом речевой деятельности, для которой характерен компьютерно-опосредованный синтетический тип устно-письменной коммуникации, дополненный особенностями электронного канала передачи сообщений. Чат – коммуникативная питательная среда, побуждающая пользователей к экспериментированию со словом.

С формальной точки зрения чат является письменным средством коммуникации, поскольку коммуниканты отправляют и получают сообщения в виде букв, цифр и других знаков. С другой стороны, чат обладает многими качествами устной разговорной речи: 1) коммуникация в чатах протекает в условиях неподготовленного, непринужденного общения, при котором отсутствует установка на официальность; 2) для анализируемых нами чатов характерна бытовая тематика общения; 3) основными жанрами являются диалог и полилог; 4) при общении используются смайлики, пиктограммы, содержащие картинку с изображением той или иной эмоции. Поэтому некоторые исследователи называют коммуникацию в чатах русской электронной разговорной речью (РЭРР) [3]. К тому же и сами пользователи называют обмен информацией в рамках системы chat «трепом», «болталкой», что указывает на восприятие такого общения как разговора, а не переписки.

При общении в чатах актуализируется вербальный компонент, который присущ устнопорождаемой речи, но в письменной форме. Доминанта фонетического принципа письма реализуется через отражение на письме следующих живых фонетических процессов, присущих русскому языку: регрессивная и прогрессивная ассимиляция согласных, диссимиляция, протеза, редукция гласных, оглушение согласных на конце слова, упрощение групп из двух или трех согласных, стяжение гласных, количественная редукция безударных гласных. Наряду с указанными процессами наблюдается осознанное, намеренное искажение фонетического образа слова в целях придания ему (слову) «медвежьего» звучания. Отклонения от орфоэпической нормы несут эмоционально-экспрессивную нагрузку и подчинены стремлению пользователей к индивидуализации и самовыражению [4].

Коммуниканты, манифестируя себя в языке, имеют тенденцию к реализации в письменной форме элементов устной разговорной речи, созданию своего авторского стиля, эффекта «речевой маски». В связи с этим исследователи фиксируют следующие ненормативные написания: имитация звуков (н-р, *алчи*, *брр* и т. п.), передача междометий, характерных для устной разговорной речи; передача просодических явлений: шепелявость, озноб; имитация кавказского «акцента» говорящего или имитация иноязычной речи – украинской, немецкой, американской, французской; использование в речи архаизмов, подчеркнуто вежливого стиля общения; имитация речи ребенка, речи пожилого деревенского человека; использование просторечной лексики и грамматических форм, отражение в письменной форме региональных и просторечных устноречевых вариантов.



Как известно, устная речь сопровождается наличием паравербальной (интонационной) и невербальной (жесты, мимика, поза) составляющих. Чат, будучи концептуально устной (по типу текста), но формально письменной (по типу носителя) формой предъявления текста, приспособляется к передаче паралингвистических сигналов. В письменной форме в виде компенсации устной разговорной речи появляются особые приемы передачи интонации (умножение графем, знаков препинания, использование заглавных букв и других типографских средств – жирный шрифт, подчеркивание, имитирующая произношение орфография) и невербальной составляющей общения – смайлики, эмодиконы, «действия» (комментарии в виде сценических ремарок), которые образуют некую виртуальную речевую деятельность и призваны дополнительно создать эффект одновременности говорения и действия. Интересно отметить, что комментарии о том, что тот или иной пользователь делает сейчас или собирается сделать, не ограничены физическими возможностями человека: можно «выпорхнуть в окно» или «пройти сквозь стену». Использование метакоммуникации, или описания действия, – уникальный аспект общения в чатах, который не используется при общении лицом к лицу.

Мы полагаем, что чат как жанр компьютерного дискурса не может быть отнесен ни к одному из традиционно противопоставляемых языковых способов передачи информации (устный/письменный). Мы считаем его гибридным жанром между устной и письменной речью, совершенно новым видом речевой деятельности, для которой характерен компьютерно-опосредованный синтетический тип устно-письменной коммуникации, дополненный особенностями электронного канала передачи сообщений. Коммуниканты вынуждены набирать высказывания на клавиатуре и читать затем ответы на мониторе компьютера, но вести себя при этом как при непосредственном межличностном общении в реальной действительности. Высказывания сознательно составляются и редактируются коммуникантами таким образом, чтобы подчеркнуть разговорные свойства языка. Коммуникация в чатах отличается особым подходом к языку: творческим, изобретательным, экспериментальным. Объединение средств письменного и устного общения позволяет создать новое коммуникативное пространство и расширить коммуникативные возможности участников общения.

В силу того что общение в чатах осуществляется в письменной форме, а скорость набора сообщений высока и сравнима со скоростью говорения, то одной из характерных особенностей компьютерного дискурса чатов является наличие большого количества слов, содержащих разнообразные графические сокращения, не употребляемые в устной форме. Особенное написание слов также служит для упрощения, уменьшения двигательного усилия руки, то есть ускорения коммуникации. Условные графические сокращения, в отличие от лексических, всегда читаются полностью и сокращаются только на письме.

К графическим сокращениям, употребляемым в процессе компьютерной коммуникации в чатах, относятся следующие группы: общепринятые сокращения; передача количественных и порядковых числительных с помощью цифр; употребление инициальных сокращений (как заимствованных из английского языка, так и окказиональных); употребление слов-сокращений, в записи которых по созвучию или внешнему сходству используются иные буквенные или цифровые знаки; использование консонантного письма.

Частотным способом образования окказионализмов является контаминация, отмечены также и другие способы: заменительная деривация, аналитизм, слияние, неузуальное сочетание узуальных морфем и основ; присоединение словообразова-



тельной морфемы к основе отличной от принятой в языке семантики; метафорический перенос.

Большое количество новообразований представляют собой потенциальные слова, образованные следующими способами: усечение, префиксация, суффиксация, префиксально-суффиксальный способ, универбация, каламбурное образование.

Особенностью языка интернет-чатов является производство новообразований на базе основ иноязычных слов и слов жаргонного характера. Лексика чатов активно пополняется словами компьютерного жаргона (в основном заимствованными из английского языка), тюремного жаргона (напр., словиться в значении встретиться) и молодежного сленга. Наиболее частотными способами словообразования являются суффиксация и усечение.

Также необходимо отметить, что для общения в чатах характерно использование многочисленных примеров практической транскрипции английских, немецких, французских слов: *!О май гад!*, *лав*, *азрбега*, *ахтунги*, *бай*, *батле* и т. д.

Наиболее продуктивными словообразовательными способами для компьютерного дискурса чатов являются усечение, контаминация, суффиксация и префиксально-суффиксальный способы. Активность индивидуального словотворчества пользователей чатов, особенностью которого является образование дериватов на базе транскрибированных заимствованных и маркированных (жаргонных, просторечных, устаревших) лексем, и создание экспрессивности связаны со стремлением участников коммуникации подчеркнуть дружеский, неформальный стиль общения, имитировать живую разговорную речь, дать оценку определенным действиям или событиям.

Одной из характерных черт синтаксического уровня является тенденция к аграмматизму, утрате пунктуационными знаками синтаксических функций и подчинение правилам «устного синтаксиса» [5]. О. В. Лутовиновой экспериментально доказано, что использование в интернет-коммуникации кем-либо из пользователей письменной речи, построенной в соответствии с правилами литературного языка, воспринимается участниками коммуникации как насмешка, издевка, позиционирование данным пользователем себя выше других [6].

Установка на неформальность, неофициальность общения, добровольность и желательность контактов, стремление к нетипичному, ненормативному поведению [7] способствуют развитию тенденции к экспрессивизации, эмоциональности, так называемой «демократизации» языка чатов, к коммуникативному новаторству [8]. Однако здесь стоит отметить, что «демократизация» языка – основная тенденция его функционирования в постперестроечную эпоху, а не следствие развития Интернета. На всех языковых уровнях распространен прием языковой игры, игры со словом, так называемой «карнавализации», характеризующейся «отрицанием... реальных статусов, общепринятых норм общения» [9]. Указанные выше особенности, в основном реализующие заложенный в системе языка потенциал, осознанные отклонения от нормативного написания и орфографии направлены против обезличивания человека в сети и служат цели создания эффекта «речевой маски», функциями которого являются самовыражение и самоидентификация.

Многочисленной аудиторией, использующей этот вид коммуникации, являются подростки. Самоидентификация подростков – пользователей коммуникацией в чатах реализуется в использовании ими приемов актуализации на письме устного разговорного варианта функционирования языка, представленного на всех языковых уровнях; включении заимствований из разнообразных социолектов и иностранных языков, применении так называемого «олбанского письма».



Усваивая необходимые для общения в чатах новые речевые навыки, подросток «накладывает» их на уже имеющиеся навыки внесетевого общения. Таким образом, модели опосредованной и не опосредованной компьютером коммуникации начинают взаимодействовать в его сознании [10].

В текстах чатов подростков, наряду с избыточными приемами для реализации в письменной форме тех или иных свойственных устной разговорной речи особенностей, актуализируемых на всех языковых уровнях, более редким нормативным написанием и случаями дисграфии, частотное использование жаргона «падонкафф» со свойственной им («падонкам») определенной языковой и культурной политикой, выражающейся в отрицании каких-либо норм, в том числе норм морали (частое использование ненормативной лексики) и коммуникативных норм (например, языковая агрессия по отношению к участникам коммуникации, явления спама, флуда, троллинга).

«Олбанское/аффтаское письмо», выражающееся в намеренном искажении орфографического облика слов согласно их произношению, т. е. попытке фонетизации письма, в основном не мешает восприятию слов, кроме случаев антифонетического написания слов, при котором происходит фиксация невозможных с точки зрения произношения вариантов, разрушающих графический облик в значительно большей степени. «Олбанский жаргон» выполняет следующие функции: коммуникативную (средство общения в чат-коммуникации), фатическую (контакто-устанавливающую), эмоционально-экспрессивную, карнавальную (прием «языковой игры»), когнитивную (мемы «криветко» и «медвед», для понимания которых необходимы особые фоновые знания).

Однако ненормативное написание не только указывает на актуализацию «правил» того или иного жаргона, но и является демонстрацией языковой игры, выражающейся в создании на письме своего авторского стиля, и служит средством выражения эмоций, несет эмоционально-экспрессивную нагрузку.

Подросткам свойственно проявление протеста, обособление от культуры взрослых, которое происходит в различных плоскостях, в том числе и в языковой. При этом исследователи подросткового возраста (Л. С. Выготский 2000; И. С. Кон 1989, 1994; В. С. Мухина 1998, 2000; Л. Ф. Обухова 1996 и др.) отмечают присущее субкультуре словотворчество, выражаемое в создании собственного жаргона, сленга, характерного как для возраста в целом, так и для конкретной группы. Возможно, в силу этих фактов олбанский жаргон широко распространен в среде подростков – пользователей Интернета, поскольку позволяет им почувствовать принадлежность к своей возрастной группе.

Ссылки на источники

1. Основы теории коммуникации: учеб. / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
2. Абрамова А. Г. Лингвистические особенности электронного общения: на материале французского, английского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005. – С. 8.
3. Бочукова Т. Словообразовательные особенности русского чата // Болгарская русистика. – 2003. – № 3–4. URL: <http://www.actalinguistica.com/arhiv/index.php/bulrus/article/download/26/25>. – [Дата обращения 19.08.2014].
4. Подгорная Е. А. Графико-фонетические особенности чатов // Современные направления теоретических и прикладных исследований 2009: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. Т. 24. Философия и филология. – Одесса: Черноморье, 2009. – С. 32–38.
5. Абрамова А. Г. Указ. соч. – С. 153.
6. Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена: общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология): науч. журн. – СПб., 2008. – № 11 (71). – С. 64.



ART 14254

УДК 811:316.77

7. Высеков П. В., Шевченко И. «Я» в дискурсе виртуальности // Критика и семиотика. – Новосибирск, 2000. – Вып. 1–2. – С. 19–25.
8. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. – М.: Наука, 1994. – 280 с.
9. Нестеров В. Ю., Нестерова Е. Карнавальная составляющая как один из факторов коммуникативного феномена чатов, 2003. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/nesterov/com/1>. – [Дата обращения 15.08.2014].
10. Сидорова М. Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение. – М.: Изд-во «1989.ru», 2006. – 193 с.

Ekaterina Podgornaya,

Candidate of Philological Sciences, associate professor at the chair of foreign languages, Plekhanov Russian University of Economics (Kemerovo Branch), Kemerovo

katje.siberia@gmail.com

Ksenia Demidenko,

Candidate of Philological Sciences, associate professor at the chair of foreign languages, Plekhanov Russian University of Economics (Kemerovo Branch), Kemerovo

ksenan@mail.ru

Linguistic characteristics of Internet chats as a type of communication

Abstract. Modern communication is characterized by the growing role of computerization, in particular the role of the Internet as a means of communication. This cannot but affect the specific features of speech acts in Internet chats. In this article we'll describe some linguistic characteristics of chats.

Key words: information society, computer-mediated communication, computer discourse, Internet chats.

References

1. Vasilik, M. A. (ed.) (2003) *Osnovy teorii kommunikacii: ucheb.*, Gardariki, Moscow, 615 p. (in Russian).
2. Abramova, A. G. (2005) *Lingvisticheskie osobennosti jelektronnoho obshhenija: na materiale francuzskogo, anglijskogo i russkogo jazykov: dis. ... kand. filol. nauk*, Moscow, p. 8 (in Russian).
3. Bochukova, T. (2003) "Slovoobrazovatel'nye osobennosti russkogo chata", *Bolgarskaja rusistika*, № 3–4. Available at: <http://www.actalinguistica.com/arhiv/index.php/bulrus/article/download/26/25>, [Data obrashhenija 19.08.2014] (in Russian).
4. Podgornaja, E. A. (2009) "Grafiko-foneticheskie osobennosti chatov", in *Sovremennye napravlenija teoreticheskikh i prikladnykh issledovanij 2009: sb. nauch. tr. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. T. 24. Filosofija i filologija*, Chernomor'e, Odessa, pp. 32–38 (in Russian).
5. Abramova, A. G. (2005) Op. cit., p. 153.
6. Lutovinova, O. V. (2008) "Internet kak novaja 'ustno-pis'mennaja' sistema kommunikacii", *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena: obshhestvennye i gumanitarnye nauki (filosofija, jazykoznanie, literaturovedenie, kul'turologija, jekonomika, pravo, istorija, sociologija, pedagogika, psihologija): nauch. zhurn.*, № 11 (71), St. Peterburg, p. 64 (in Russian).
7. Vysekov, P. V. & Shevchenko, I. (2000) "Ja" v diskurse virtual'nosti, *Kritika i semiotika*, vyp. 1–2, Novosibirsk, pp. 19–25 (in Russian).
8. Kostomarov, V. G. (1994) *Jazykovoje vkus jepohi*, Nauka, Moscow, 280 p. (in Russian).
9. Nesterov, V. Ju. & Nesterova, E. (2003) *Karnaval'naja sostavljajushhaja kak odin iz faktorov kommunikativnogo fenomena chatov*. Available at: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/nesterov/com/1>, [Data obrashhenija 15.08.2014] (in Russian).
10. Sidorova, M. Ju. (2006) *Internet-lingvistika: russkij jazyk. Mezhlichnostnoe obshhenie*, Izd-vo "1989.ru", Moscow, 193 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Багно Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий
oleg_bagno@mail.ru

Сергейчук Елена Николаевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий

Компетентностный подход в системе практической подготовки будущих учителей

Аннотация. В статье рассмотрен важный вопрос подготовки будущего учителя к педагогической деятельности на основе компетентностного подхода. Обосновываются компоненты профессиональной компетентности. Раскрыты вопросы роли компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей в высшем учебном заведении и во время прохождения педагогической практики студентами с учетом потребностей современного общества.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности, подготовка, педагогическое образование, инновационная образовательная политика, инновационная деятельность.

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

Реалии, обусловленные вхождением Украины в европейское образовательное пространство, выдвигают новые требования не только к образовательной системе и учебной деятельности, но и к учителю. Изменения в педагогической теории и образовательной практике в значительной мере отражены в системе высшей школы, которая должна обеспечить качественную подготовку будущих педагогических кадров. Отраслевой Концепцией развития непрерывного педагогического образования, утвержденной МОН Украины, предусмотрено создание эффективной системы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических и педагогических работников на основе учета национальных достижений мирового значения и устоявшихся европейских традиций подготовки педагогов, способных в процессе постоянного совершенствования осуществлять профессиональную деятельность на принципах гуманизма, демократии, свободной конкуренции и высоких технологий. Национальной доктриной развития образования (2002 г.), положением Болонской декларации (2006 г.), Лиссабонской программой «Образование и профессиональная подготовка» (2000 г.), Стокгольмским докладом о задачах систем образования (2007 г.) и другими документами целью подготовки учителя к практической деятельности было определено обновление содержания подготовки, содействие повышению профессионального уровня учителей и их готовности трансформировать организацию учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями общества, социально-экономического развития и современных научных достижений.

Проблемы совершенствования системы подготовки учителей требуют разноаспектных подходов исследователей. Вопросы теории и практики педагогики высшей школы подробно представлены в работах А. Алексюка, С. Архангельского, Е. Аста-



ховой, Я. Болюбаша, В. Галузинского, Е. Гришина, Н. Евтуха и других. Теоретико-методологические основы профессиональной компетентности определены в трудах В. Беспалько, А. Дубасенюк, И. Зимней, И. Зязюна, В. Калинина, Л. Карпова, Н. Кузьминой, Н. Лобановой, В. Лозовой, М. Лукьяновой, А. Марковой, А. Савченко, А. Хуторского и других ученых.

Цель статьи – раскрыть особенности формирования компетентности будущих учителей в условиях педагогической практики.

В целевой комплексной программе «Учитель» отмечается, что благодаря деятельности педагога реализуется государственная политика в создании интеллектуального, духовного потенциала нации, развитии отечественной науки, техники и культуры, сохранении и приумножении культурного наследия и формировании человека будущего. Основные требования к педагогическим кадрам и уровню их подготовки нашли отражение в законах Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании», «Об общем среднем образовании», «О профессионально-техническом образовании», «О внешкольном образовании», «О высшем образовании» и других нормативных актах. Среди приоритетных направлений реформирования и модернизации высшего педагогического образования следует обратить внимание на необходимость создания педагогической образовательной среды, которая обеспечивает реализацию компетентностного подхода и гармонизацию интеллектуальных, эмоциональных и духовно-нравственных основ в атмосфере университетской жизни. Будущий учитель с первого курса должен находиться в такой среде, которая позволяет ему исследовать культурно-педагогический опыт, искусство, традиции собственной страны и культурного наследия человечества.

Понятие «профессиональная компетентность педагога» выражает единство теоретической и практической подготовленности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Особое значение приобретает практическая подготовка. Ее целью является усвоение студентами современных методов, форм организации труда в их будущей профессии, формирование у них на базе полученных в вузе знаний профессиональных умений и навыков для принятия самостоятельных решений в реальных условиях, воспитание потребности систематически обновлять свои знания и творчески их применять в практической деятельности.

Формирование у студентов практических умений и навыков организации учебно-воспитательного процесса – современный социальный заказ государства на существенное содержание профессиональной подготовки будущих педагогов. Именно в практической педагогической деятельности, в процессе взаимодействия с учащимися студент может убедиться в своих возможностях и определить перспективы, реализовать личностные качества и проверить сформированность собственной профессиональной культуры.

По утверждению В. Лугового, процесс уточнения и идентификации компетенций, особенно в предметных областях, продолжается и сопровождается поиском консенсуса заинтересованных сторон как в масштабах Европы, так и в каждой отдельно взятой стране [1; 2]. В. Сластенин отмечал, что структурные составляющие компетентности учителя должны совпадать с компонентами педагогической деятельности, а единство теоретических и практических педагогических умений должно составлять модель профессиональной компетентности учителя.

На основе исследований Н. Кузьминой, В. Сластенина, А. Щербакова и других выделены следующие виды педагогической деятельности учителя: *диагностическая* (связана с изучением индивидуально-психических особенностей учащихся, уровня их



воспитанности, уровня знаний, способностей, интересов, сформированности навыков и умений); *ориентационно-прогностическая* (заключается в умении педагога определять цель и содержание воспитательной деятельности, предусматривать ее результаты); *конструктивно-проектировочная* (предполагает постоянное проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса, требует психолого-педагогического мышления, педагогической направленности, инициативы, творчества, владения богатым арсеналом организации воспитательных мероприятий и глубоких психологических и педагогических знаний); *организаторская* (требует умений педагога заинтересовать учеников (воспитанников), включить их в воспитательную работу); *коммуникативно-стимулирующая* (предполагает наличие у педагога положительных личностных качеств: нравственности, умения общаться, заинтересовывать и побуждать детей своим примером к учебной, трудовой, общественно полезной деятельности; проявления любви к детям, заботы о них); *аналитико-оценочная* (заключается в анализе как собственных действий, так и действий воспитанников, выявлении их положительных сторон и недостатков, определении результатов учебно-воспитательной работы и внесении необходимых корректив); *исследовательско-творческая* (требует творческого подхода к реализации педагогической теории) [3].

Структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения. В. Сластенин педагогические умения объединил в четыре группы:

1) умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

2) умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;

3) умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий;

4) умения учитывать и оценивать результаты педагогической деятельности: самоанализ, анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Кафедрой педагогики ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» в соответствии с Положением о проведении практики студентами высших учебных заведений Украины и согласно учебным планам и программам, а также с целью формирования компетентного педагога осуществляются следующие виды практик (см. таблицу).

К моменту прохождения практики (см. таблицу) студенты изучили соответствующие учебные дисциплины и имеют надлежащий уровень знаний, умений, навыков и приемов педагогической деятельности, заинтересованы в стремлении реализовать свой потенциал и принимать решения, нести ответственность за их реализацию.



Виды педагогических практик кафедры педагогики

Вид практики, факультет, специальность	Цель и задачи практики	Курс	Учебные дисциплины
Дидактическая Исторический ф-т: «История». Филологический ф-т: «Иностранные языки», «Украинский язык и литература». Педагогический ф-т: «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство»	Закрепить и углубить знания студентов по теории обучения, обеспечить связь теоретических знаний с практикой учебно-воспитательного процесса школы; вооружить практикантов умениями и навыками наблюдать педагогические явления, анализировать их; воспитывать у студентов любовь и уважение к будущей профессии	3	Педагогика
Практика младшего специалиста Естественно-технологический ф-т: «Трудовое обучение»	Обобщение, расширение и углубление знаний, умений и навыков студентов по методике воспитательной работы, подготовка к выполнению функциональных обязанностей классного руководителя; овладение умениями проводить внеклассную воспитательную работу с коллективом класса и с отдельными учащимися; овладение основными формами воспитательной работы с учащимися и родителями; овладение методикой изучения уровня воспитанности учащихся	2	Педагогика. Методика воспитательной работы в детских коллективах. История педагогики
Педагогическая Финансово-экономический ф-т: «Учет и аудит», «Экономика предприятия»	Ознакомиться с организацией учебной работы в вузах III–IV уровней аккредитации; ознакомиться с «Положением о воспитательной работе ГВУЗ “Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды”»; ознакомиться с должностными обязанностями и функциями куратора академической группы: выполнением обязанностей куратора групп, подготовкой и проведением воспитательных мероприятий со студентами		Психология и педагогика
Практика в детских оздоровительных учреждениях (ДОУ) Исторический ф-т: «История». Ф-т физического воспитания: «Физическое воспитание». Естественно-технологический ф-т: «Биология», «География». Ф-т педагогики и психологии: «Психология». Педагогический ф-т: «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство»	Ознакомить студентов-практикантов с особенностями воспитательной работы с детьми в оздоровительных учреждениях; углубить знания студентов по учебным дисциплинам «Педагогика», «Методика воспитательной работы»; изучить особенности планирования воспитательной работы в ДОУ; раскрыть и развивать у будущих педагогов навыки общения с детьми и молодежью; научить студентов самостоятельно проводить массовые мероприятия; формировать у студентов психолого-педагогическую подготовленность к выполнению роли организатора воспитательной работы в детском коллективе	2, 3	Методика воспитательной работы. Методика социально-воспитательной работы в современных условиях. Основы педагогического мастерства



Вид практики, факультет, специальность	Цель и задачи практики	Курс	Учебные дисциплины
Учебно-производственная Исторический ф-т: «История». Ф-т физического воспитания: «Физическое воспитание». Естественно-технологический ф-т: «Биология», «География», «Трудовое обучение», «Математика». Филологический ф-т: «Иностранные языки», «Украинский язык и литература»	Ознакомиться с особенностями воспитательной работы классного руководителя и его функциональными обязанностями согласно «Положению о классном руководителе среднего учебного заведения»; овладеть умениями планировать и проводить внеклассную воспитательную работу с коллективом класса и отдельными учениками, совершенствовать умения анализировать и проводить воспитательные мероприятия; овладеть методами и приемами изучения возрастных и индивидуальных особенностей школьников; проводить профориентационную работу в выпускных классах	4	Методика воспитательной работы. Методика социально-воспитательной работы в современных условиях. Основы педагогического мастерства
Преддипломная Исторический ф-т: «История». Ф-т физического воспитания: «Физическое воспитание». Естественно-технологический ф-т: «Биология», «География». Ф-т педагогики и психологии: «Психология». Педагогический ф-т: «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство». Филологический ф-т: «Иностранные языки», «Украинский язык и литература»	Выполнять обязанностей классного руководителя в закрепленном классе; разработать систему воспитательных мероприятий на период педагогической практики (проведение воспитательных мероприятий, классных родительских собраний, бесед с учащимися и родителями, закрепление умений определять уровень воспитанности учащихся в закрепленном классе); профориентационная работа со старшеклассниками	5	Методика воспитательной работы. Методика и методология педагогических исследований. Организация и управление учебным процессом. Новые педагогические технологии
Практика в высших учебных заведениях Ф-т физического воспитания: «Физическое воспитание». Естественно-технологический ф-т: «Биология», «География». Филологический ф-т: «Иностранные языки», «Украинский язык и литература». Финансово-экономический ф-т: «Учет и аудит», «Экономика предприятия»	Подготовка магистров к организации и осуществлению воспитательной работы в вузах III–IV у. а. (ознакомление с организацией учебной работы в вузах III–IV уровней аккредитации; ознакомление с «Положением о воспитательной работе ГВУЗ “Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды”»; ознакомление с должностными обязанностями и функциями куратора академической группы, проведение зачетного воспитательного мероприятия в закрепленной группе	6	Педагогика высшей школы. Современные концепции зарубежной педагогики. Организация и управление учебным процессом. Методика и методология педагогических исследований

Общение со студентами-практикантами, анализ их деятельности и отчетной документации свидетельствуют о том, что в условиях педагогической практики преобладают поисковые формы работы учащихся на уроках и во внеурочное время, что способствует расширению опыта; четко выраженная направленность на реализацию развивающего потенциала в учебно-воспитательном процессе; прогнозируется высокий уровень дидактических целей.



Следовательно, указанные требования направлены на изменение всей системы профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, начиная с поступления в соответствующие высшие учебные заведения. Создание оптимальной системы высшего педагогического учебного заведения в процессе подготовки такого специалиста, который обладал бы необходимым уровнем теоретических знаний, современными практическими умениями и новейшими технологиями педагогического процесса, является реальной задачей построения общей теории высшего педагогического образования. В статье представлена попытка определить структурные составляющие педагогической компетентности учителя. Дальнейшего исследования требует раскрытие сущности каждого из видов педагогических компетенций учителя на основе анализа научных и нормативно-правовых источников в области педагогического образования.

Ссылки на источники

1. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т іннов. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 3–9.
2. Слостенин В., Исаев И. и др. Педагогика: учеб. пособие. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/03.php
3. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 541.

Yulia Bahno,

Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy State Higher Educational Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University Named After Gregory Skovoroda", Perejaslav-Hmel'nickij

oleg_bagno@mail.ru

Olena Serhiychuk,

Ph.D. in History, Associate Professor, Department of Pedagogy State Higher Educational Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University Named After Gregory Skovoroda", Perejaslav-Hmel'nickij

Competence approach in the practical training of future teachers

Abstract. The article considers the important question of the future teacher preparation to teaching competency-based approach. Settle components of professional competence. Revealed questions the role of the competence approach in the training of future teachers in higher education and during the passage of practice teaching students to meet the needs of modern society.

Key words: competence, professional competence, the components of professional competence, education, teacher education, innovative educational policy innovation.

References

1. Lugovij, V. I. (2010) "Formuvannja cinnisnoї kompetentnosti naukovo-pedagogichnih pracivnikov – vazhлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі", in *Problemi osviti : nauk. zb. / In-t innov. tehnologij i zmistu osviti MON Ukraїni*, vip. 63, ch. 1, Kiev, pp. 3–9 (in Ukrainian).
2. Slastenin, V. & Isaev, I. et al. *Pedagogika: ucheb. posobie*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/03.php (in Russian).
3. Harlamov, I. F. (1990) *Pedagogika: ucheb. posobie*, Vyssh. shk., Moscow, p. 541 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142





Основы конструктивности: формирование и развитие личности современного типа в процессе воспитания

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации воспитательного процесса современного человека, в ней уделяется особое внимание развитию основ конструктивности. Автор предлагает ряд рекомендаций, основанных на теории конструктивного обучения.

Ключевые слова: конструктивное мышление, конструктивные навыки, непрерывное воспитание личности.

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

Совершенствование основ конструктивности является принципиально важным процессом на данном этапе развития нашего государства. Бесспорным остается факт, что личность современного типа должна быть способной к свободному конструктивному самоопределению в современной социокультурной среде.

Основой конструктивности при воспитании личности называется совокупность таких её характеристик, как конструктивное мышление и конструктивные навыки [1].

Отмеченное выше позволяет утверждать, что для формирования основ конструктивности необходим ряд подготовительных этапов.

В первую очередь важно структурировать такую модель создания условий, которая могла бы постоянно обеспечивать педагогическую поддержку, определяла бы стратегию и тактику в воспитании подрастающего поколения на всех этапах его развития. В качестве такой модели можно рассмотреть конструктивную образовательную среду [2].

На втором этапе важно указать четкие границы «территориальной деятельности» основ конструктивности:

- отношение к профессиональной (учебной) деятельности;
- отношение к коммуникативной деятельности;
- отношение к психологической структуре личностных отношений в процессе профессиональной и социокультурной деятельности;
- отношение к себе как к личности (своему благополучию, здоровью, комфортности, самосохранению, самосбережению).

Третий этап тесно связан с конкретным определением места воспитательного процесса (дом, детский сад, школа, вуз, «улица», предприятие и пр.) и возраста человека, на которого должно быть направлено воспитательное воздействие. Например, при исследовании проблем адаптации человека в новых, непрерывно меняющихся экономических условиях одним из этапов психологической работы с ним является развитие:

- конструктивного отношения к себе и миру;
 - навыков конструктивного мышления;
- а также приведение притязаний и ожиданий в соответствие с реальностью.



Функциональность основ конструктивности имеет свою специфику в зависимости от предрасположенности к определенной профессиональной деятельности человека. Определить «профессиональную предрасположенность» важно как можно раньше, вовлекая индивидуума в конструктивную образовательную среду с достаточно широкой географией общения.

Каждый возраст человека предполагает свой уровень сформированности основ конструктивности, на что указывает результативность опыта человека на каждой из определенных выше «территорий деятельности» основ конструктивности.

Первоначальное овладение основами конструктивности происходит под руководством учителя, при этом большое значение имеют методы организации конструктивной деятельности и постановка задач конструктивного характера. Выделим четыре вида методических задач конструирования:

- конструирование по заказу-образцу;
- конструирование с учетом данных условий;
- конструирование по самостоятельному проекту на основе заявленных идей;
- конструирование по целевому замыслу;
- самоконструирование (когда нет возможности изменить окружающее, но есть необходимость изменить себя для реализации целей и идей в сложившихся условиях).

В первом случае личность способна воспроизводить образец конструкта по заказу, представленный в форме уже готовой конструкции, в которой обозначен только ее общий контур.

Во втором случае личность конструирует уже знакомые конструкты (ситуации) с учетом требований, предъявляемых их назначением.

Третий случай предполагает предложение обучающемуся выполнить определенный проект, при конструировании которого самостоятельно отбираются конструкты, условия, свойства.

Четвертый случай определяет переориентацию – самостоятельно задумывает сюжетный конструкт и творчески реализует его, преобразуя себя как личность.

Развитие основ конструктивности в процессе воспитания эффективно через обучение решению конструктивных задач; сегодня частично реализуется через кейс-обучение в странах Запада, а в нашей стране в основном при обучении менеджменту и в бизнес-образовании. Конструктивные задачи являются, пожалуй, основными средствами для развития основ конструктивности личности в воспитательном процессе образования. Однако в психолого-педагогической литературе конструктивные задачи до сих пор не заняли должного места в системе образования, «передав инициативу» тематическим курсам и участию в кейс-ситуациях (мастер-классах). Именно там на групповых психологических занятиях развивают и формируют основы конструктивности опосредованно: вырабатывают навыки конструктивного общения, конструктивного мышления и тем самым учат управлять своими эмоциями, преодолевать стресс, избегать различных ловушек и соблазнов. В основном задачи конструктивного характера используются в различных психологических тренингах. Например, одна из программ тренинга креативности предполагает развитие способности к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, развитие навыков находить эффективные, оригинальные решения и способы поведения в условиях изменений, приобретения личностной привлекательности.

Для глубокого понимания и построения дальнейших исследований определим дефиницию «конструктивно решенная познавательная задача» её образным описа-



нием. Будем полагать, что любая познавательная задача конструктивного характера считается удачно решенной, если после окончания ее конструирования (а еще лучше и в ходе конструирования) не возникает надобности в ее переделывании.

Итак, решение задачи будем считать конструктивным, если на ее решение уходит **минимальное количество времени, минимальные материальные и физические затраты**. Мерилом окончательного решения конструктивной задачи являются полученные результаты, успешность которых определяется в процессе проведения мониторингового контроля разного характера и формы (например, ГОСТ, принятые нормы, правила функционирования в динамике, удовлетворение определенным условиям, новизна, актуальность, воспроизводимость, практическая значимость и т. д.). Иными словами, и сам процесс определения успешного решения конструктивной задачи также является конструктивной задачей.

Употребляя слово «конструкт», имеем в виду не только построение макетов самолетов, мостов и прочих инженерных сооружений, но вместе с тем построение **моделей и коммуникативных ситуаций**, направленных на получение новых знаний, новых связей, новых отношений. Поэтому в качестве методов по решению конструктивных задач можно предложить такие:

- подмена заданий;
- создание успеха и неудачи;
- соподчинение целей;
- словесное управление действиями;
- развитие внимания;
- схематизм;
- творчество.

Внедрение конструктивных задач в воспитательный и образовательный процессы, построенные на основе теории конструктивного обучения [3], позволяет сориентироваться на подготовку специалиста к более широкому фундаментальному образованию, при котором учитываются социальный опыт, потребности и возможности.

Рассмотрим процесс развития основ конструктивности личности при воспитании студентов педагогического вуза на учебных и внеучебных занятиях. В настоящее время обучение студентов педвуза направлено на достижение результатов, определенных стандартами двухуровневого образования; учитывая требования стандартов, географию распределения выпускников вуза и его целевую направленность, каждый педагогический университет разрабатывает модель выпускника, здесь назовем его «норма-образец выпускника». Наличие такого документа, предопределяет траекторию образования и саморазвитие основ конструктивности в процессе самовоспитания студента, но только в случае, если студент ознакомлен с документом, а профессорско-преподавательским составом систематически культивируются положения документа на каждом аудиторном и внеаудиторном занятии посредством задач конструктивного характера.

При разработке преподавателем конструктивных задач важно опираться на две основополагающие идеи:

- создание ситуаций, культивирующих профессиональные педагогические компетенции студентов, на каждом аудиторном занятии по всем учебным дисциплинам без исключения в форме учебной деятельности над педагогическими задачами, планирование которых является обязательным при разработке учебно-дидактических комплексов, учебных пособий и учебников;



– организация систематической обязательной ежегодной работы деканатов с рейтинговыми картами профессиональной компетентности студентов, позволяющая определить профессиональный уровень педагогической компетентности каждого студента на каждом году обучения.

Анализируя отечественный и зарубежный опыт через призму теории демократического конструктивизма [4], заметим, что изменение парадигмы образования в целом и взаимоотношений преподавателя и студентов на современном этапе развития человечества приводит к необходимости дополнить список задач такими кластерами, как управление, коммуникация, работа с информацией.

Именно поэтому рекомендуем преподавателю при разработке, к примеру, учебно-методических комплексов по предмету проектировать учебную деятельность аудиторного и внеаудиторного характера в рамках решения следующей группы конструктивных задач:

- представление учащегося в учебном процессе при изучении студентом той или иной дисциплины;
- проектирование и организация учебного процесса;
- работа с профессиональной информацией;
- формирование поведенческих факторов и техник;
- отработка навыков техник коммуникабельности;
- применение мотивационных факторов к самообразованию через рефлекссию;
- отработка навыков управленчества.

Конструктивные задачи, разработанные в логике конструктивистского подхода, усиливают практико-ориентированность образования, в частности предметно-образовательный аспект. Конструктивные педагогические задачи подчеркивают:

- важность опыта студента, который получен в стенах вуза;
- компетентность студента в реализации полученных знаний и умений решать кроме дисциплинарных еще и профессиональные задачи.

Вполне понятно, что внедрение компетентностного подхода в педагогическом вузе сопровождается переконструированием самого процесса обучения студентов: создается некая педагогическая система, которая интегрирует в себе разнообразные поведенческие модели студентов, направленные на развитие основ конструктивности и совершенствование их личностного профессионального опыта. Однако такой подход, как никогда, оправдан, поскольку современный человек вовлечен в систему непрерывного образования, и потому необходимо смещение акцента от преподавания к мотивации и стимулированию процесса обучения самого студента. Именно этот факт порождает необходимость конструирования новой обучающей среды на базе идей демократического конструктивизма.

Конструктивная среда обучения, базой которой служат законы конструктивного обучения, предопределяет:

- вовлечение в процесс разнообразных современных ресурсов;
- использование мотивационных методик и техник;
- стимулирование коммуникационных отношений между студентом и преподавателем;
- учет потребностей и возможностей студентов при выборе параметров обучения;
- учет здравоохранения и психологического комфорта субъектов образовательного процесса.



Дадим ряд рекомендаций относительно ключевых позиций, которых необходимо придерживаться при разработке педагогических задач в процессе проектирования учебного курса в форме учебно-методического комплекса. Упоминая о необходимости уделять внимание планированию мероприятий, направленных на организацию конструктивной деятельности через конструктивные задачи, подчеркнем, что к их приоритетным кластерам относятся задачи, сконцентрированные на формировании информационной и теоретико-методологической компетенций, определяющие степень развития основ конструктивности. Именно эти компетенции обуславливают профессиональные поведенческие факторы, выбор педагогического знания в процессе мгновенного принятия профессионального конструктивного решения проблемы. К таким задачам отнесем те из них, что направлены:

- на определение собственной педагогической позиции, ее анализ и рефлексия;
- осознанность и синтез представлений о системе педагогических понятий; об особенностях уровней методологического знания; о целостности педагогического процесса;
- формирование компетенций в области проектирования и диагностики результатов учебного труда.

Следующий кластер – это конструктивные задачи, способствующие развитию коммуникации студентов, которые можно выносить на самостоятельную работу студентов. Изучение элементов педагогики при изучении предметов специальной и профессиональной подготовки студентов возможно, если преподавателем планируются различные виды коммуникации студентов во время аудиторных занятий и при организации их самостоятельной учебной деятельности. Некоторые преподаватели обычно включают такие модели коммуникативно-конструктивной деятельности, в которых допустима отработка важных для будущего учителя умений принимать решения в различных социальных и ролевых позициях. При этом средством для формирования коммуникационных компетенций служит изучаемое содержание дисциплины.

Учебно-методический комплекс каждой дисциплины, изучаемой в педагогическом вузе, должен содержать такие педагогические задачи, которые бы позволили формировать у студентов проектировочные умения и конструктивные навыки. Именно этот кластер необходим для вовлечения студентов в различные педагогические виды образовательной деятельности.

Педагогическая диагностика и способность к эмпатии, четкое понимание самого контекста педагогической ситуации и своевременный выбор адекватного поведения учителя – немаловажный кластер педагогической компетентности, в который необходимо также вовлекать студентов при изучении любой учебной дисциплины. Для формирования основ конструктивности возможно применение кейс-методик с элементами имитационного моделирования и самоконструирования ситуаций.

В заключение отметим, что текущим и итоговым контролем знаний, умений и навыков решения профессиональных задач, формирующих основы конструктивности для педагогической компетентности, служит систематическая работа с рейтинговыми картами профессиональной компетентности студентов [5]. Цель системы работы с рейтинговыми картами профессиональной компетентности – через решение конструктивных задач при изучении всех дисциплин курса способствовать обеспечению студентов возможностью осмыслить все изменения в современном образовании и возможностью принять участие в проектировании и организации образовательного процесса в школе. Например, проектирование конструктивной среды самообучения; творческое сотрудничество со школьными коллективами учителей и учащихся; пла-



нирование профессионального самообразования путем обобщения и анализа опыта работы практикующих учителей.

Обобщая сказанное, отметим, что при решении каждой конструктивной задачи организуется конструктивная деятельность (и не обязательно креативного характера). Организация условий для конструктивной деятельности важна для формирования и развития основ конструктивности. Исследования показывают, что такие мероприятия, как сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, мастер-классы, кейс-классы с видеофрагментами в Microsoft Power Point, мини-конференции, семинары, презентации, видеосюжеты, вебинары, помогают не только развивать основы конструктивности, но и воспитывать при помощи решения конструктивных задач. А самое главное, помогают оценить результат, полученный при решении этих задач.

Нетрудно заметить, что если в процессе воспитания систематически использовать конструктивные задачи, при решении которых происходит замена неконструктивных способов внешнего и внутреннего реагирования на более конструктивные, то повышается общий уровень адаптации личности. Впоследствии это позволяет человеку самому успешно решать подобные проблемы, непрерывно развивая тем самым личные основы конструктивности, необходимые человеку и обществу, поскольку они включены во все виды человеческой деятельности и состоят в воздействии на внешний мир.

Ссылки на источники

1. Шаталова Н. П. Конструктивное обучение в образовательной системе школа – вуз: теория и практика: монография. – Барнаул: БГПУ, 2007. – 297 с.
2. Шаталова Н. П. Азбука конструктивного обучения: монография. – Красноярск: Изд-во ООО «Научно-инновационный центр», 2011. – 204 с.
3. Шаталова Н. П. Развиваем конструктивное обучение // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 108–113.
4. Шаталова Н. П. Сущность конструктивного обучения // Директор школы. – 2006. – № 5. – С. 56–60.
5. Шаталова Н. П. К концепции о конструктивном обучении // Народное образование. – 2006. – № 4. – С. 240–241.

Natalya Shatalova,

Candidate of physical and mathematical sciences, professor of department of mathematics, informatics and technique of teaching Kuibyshev branch of Novosibirsk state pedagogical university, Kuibyshev

giahp@mail.ru

Bases of constructibility: formation and development in the course of education of the identity of modern type

Abstract. Article is devoted to questions of the organization of teaching and educational process of the modern person, paying special attention to development of bases of constructibility. The author offers a number of recommendations based on the theory of constructive training.

Key words: constructive thinking, constructive skills, continuous education of the personality.

References

1. Shatalova, N. P. (2007) *Konstruktivnoe obuchenie v obrazovatel'noj sisteme shkola – vuz: teorija i praktika: monografija*, BGPU, Barnaul, 297 p. (in Russian).
2. Shatalova, N. P. (2011) *Azbuka konstruktivnogo obuchenija: monografija*, Izd-vo ООО “Nauchno-innovacionnyj centr”, Krasnojarsk, 204 p. (in Russian).
3. Shatalova, N. P. (2003) “Razvivaem konstruktivnoe obuchenie”, *Shkol'nye tehnologii*, № 4, pp. 108–113 (in Russian).
4. Shatalova, N. P. (2006) “Sushhnost' konstruktivnogo obuchenija”, *Direktor shkoly*, № 5, pp. 56–60 (in Russian).
5. Shatalova, N. P. (2006) “K koncepcii o konstruktivnom obuchenii”, *Narodnoe obrazovanie*, № 4, pp. 240–241 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 1120142

09



Кавылина Анна Константиновна,

аспирант кафедры семейного и эстетического воспитания ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Одесса

Kovalskay_76@rambler.ru

Этапы реализации педагогических условий подготовки будущих воспитателей к организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы

Аннотация. В статье рассмотрены этапы реализации педагогических условий подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.

Ключевые слова: разновозрастная группа, дошкольные учреждения, подготовка будущих воспитателей, изобразительная деятельность.

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

Актуальность исследования обусловлена реформированием дошкольного образования, уменьшением количества дошкольных учебных заведений, что явилось причиной возникновения разновозрастных групп, как в сельских дошкольных учебных заведениях, так и в городских. Сегодня каждый шестой ребенок воспитывается в группе, которая объединяет детей двух-трех возрастных периодов (смешанной группы), именно возрастные особенности детей в смешанных группах определяют специфику педагогической деятельности в данных учебных заведениях [1].

Работа в смешанных возрастных группах достаточно сложна, требует от воспитателя профессионального мастерства, знаний специфики одновременной работы с детьми разного возраста, умения соотносить программные требования с индивидуальными особенностями воспитанников, способности понимать и видеть каждого воспитанника, а также всю группу в целом [2].

Цель нашего исследования – разработать этапы подготовки будущих воспитателей к организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.

Этапы подготовки будущего воспитателя к организации изобразительной деятельности в разновозрастной группе дошкольного учебного учреждения включали разработанные нами педагогические условия: интеграцию гуманитарных учебных дисциплин с дисциплинами методико-практической подготовки, необходимых в последующей, организационно-творческой, педагогической деятельности; моделирование учебных ситуаций, направленных на усвоение студентами методики руководства изобразительной деятельностью в работе с детьми разновозрастной группы; практическую реализацию полученных знаний, умений и навыков в среде дошкольного учебного заведения.

Этапы реализации педагогических условий предусматривали следующие формы учебно-педагогической деятельности студентов: лекции и практические занятия психолого-педагогического, искусствоведческого и художественного направлений, выполнение курсовых проектов, прохождение учебно-педагогической практики, в процессе которой студенты имели возможность работать воспитателями разновозрастной группы и проявлять накопленные знания, умения и навыки, что осуществлялось в процессе проведения формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте принимали участие студенты III и IV курсов. Выбор именно этих курсов для проведения экспериментальной работы был обусловлен



наличием у студентов определенной теоретической базы и практического опыта. На протяжении I и II курсов они уже прошли теоретическую подготовку по курсам «Вступление в специальность», «Дошкольная педагогика», «История педагогики», «Основы педагогического мастерства» и получили определенный опыт практической профессиональной деятельности в процессе выполнения программы педагогической практики, что позволяет в полном объеме реализовать определенные нами педагогические условия подготовки будущих воспитателей к организации изобразительной деятельности в разновозрастных группах дошкольного учебного заведения.

На первом, подготовительном этапе формирующего эксперимента мы установили интегративные курсы дисциплин гуманитарной, научной, профессиональной и практической подготовки и предусмотрели наличие психолого-педагогических, искусствоведческих, исторических знаний студентов в их взаимосвязи, которые студенты получали при изучении смежных дисциплин. Изложение теоретического и практического материала проводили с опорой на уже полученные знания и умения студентов. Так, например, на занятиях по «Дошкольной педагогике» уделяли внимание профессиональным и личностным качествам будущего воспитателя. Студентам ставили проблемные вопросы: «Воспитатель современного дошкольного учебного заведения – кто он?», «Что наиболее важно: его профессиональные или личностные качества?», «Важно ли будущему воспитателю избирать свой стиль в работе и почему?»

На занятиях курса «Детская психология» обращали внимание студентов на закономерности психологического развития детей дошкольного возраста, факторы формирования личности, методы и принципы диагностической работы. Перед студентами ставили такие вопросы: «Воспитатель современного дошкольного учебного заведения обязан знать особенности психики детей дошкольного возраста?», «В чем особенность работы воспитателя с детьми разновозрастной группы?», «Важна ли хорошая психологическая атмосфера в группе?», «Дайте свои рекомендации относительно создания здоровой психологической атмосферы в группе с разновозрастным составом».

На занятиях курса «Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей» внимание педагогов было направлено на обучение будущих воспитателей методике организации занятий по изобразительному искусству, приобретению студентами практических навыков. Студенты посещали музеи Одессы (Одесский музей западного и восточного искусства) и выставки известных художников (Анатолий Козельский, Сергей Горбачев, Никас Сафронов), на практических занятиях проводили обсуждение. Например, на авторской выставке Юрия Горбачева студенты были удивлены картинами с изображением декоративных цветов, сказочных образов, фантастическими сюжетами. Также студентов покорила диапозон творчества Никаса Сафронова – иконопись, и кубизм, и символизм, и психологические портреты, глубокие метафоры и присущие автору системы символов. Анатолий Козельский заинтересовал студентов объединением живописи и карикатуры в забавном «полужанре».

Для углубления профессиональных знаний и умений студентов нами была разработана обучающая компьютерная программа «Дошкольное образование» (в электронном варианте), которая состояла из таких блоков: «История изобразительного искусства», «Современный воспитатель дошкольного учебного заведения», «Занятия по изобразительной деятельности в дошкольном учебном заведении».

Изучая блок «История изобразительного искусства», студенты знакомились с работами выдающихся художников прошлого: например, «Искусство Возрождения»



было представлено творчеством художников Леонардо да Винчи, Рафаэля Санти, Микеланджело, Тициана, Тинторетто, Веронезе и других; художников-экспериментаторов Мазаччо, П. Учелло, С. Боттичелли и др. Например, творчество С. Боттичелли вызвало заинтересованность студентов: особенная певучесть линий в каждой его картине, необыкновенное чувство ритма, выраженное в тончайших нюансах и гармонии его «Весны» и «Рождения Венеры».

Искусство Нового времени было представлено несколькими странами: Италией (Карло Мадерн, Лоренцо Бернини, Микеланджело и Караваджо), Фландрией (барокко, Питер Пауль Рубенс), Голландией (Рембрандт Херменс ван Рейн), Италией (Эль Греко), Испанией (Диего Веласкес).

Современное искусство представлено разными направлениями в живописи: классицизмом, романтизмом, экспрессионизмом (Е. Л. Кирхнер, О. Мюллер), абстракционизмом (В. Кандинский, К. Малевич, М. Шагал), сюрреализмом (У. Арп, С. Дали), поп-артом (Ф. Бекон).

Завершением изучения первого блока было практическое занятие, на котором студенты готовили рассказ об известном художнике, о его работах, приемах, используемых в живописи.

При изучении блока «Современный воспитатель дошкольного учебного заведения» студентам предлагали пройти тест, в котором необходимо было ответить на такие вопросы: «Назовите пять качеств современного воспитателя», «Закончите фразу известного педагога-новатора Ш. Амонашвили: “Воспитатель – это человек...”», «Назовите пять причин, из-за которых работа воспитателя считается трудной и ответственной». Знания студентов оценивали по десятибалльной системе: 0–10 баллов – низкий уровень, от 11 до 15 баллов – средний уровень, от 16 до 21 балла – высокий уровень.

Также студентам был предложен спецкурс «Организация изобразительной деятельности с детьми разновозрастных групп», который читался в экспериментальной группе на IV курсе. Спецкурс состоял из лекционных и практических занятий (всего 20 часов), практические задания (16 часов) были построены на базе лекционного материала и предназначены для усвоения основных положений курса, установления логических связей между отдельными частями лекционного материала и закрепления полученных знаний.

Спецкурс состоял из следующих тем лекций: «Особенности организации изобразительной работы детей в разновозрастной группе», «Формы и методы организации изобразительной деятельности детей разновозрастной группы в дошкольном учебном заведении», «Методика обучения рисованию, аппликации, лепке», «Использование инновационных технологий на занятиях по изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы».

На практических занятиях студенты обсуждали содержание лекционного материала, например: «Назовите основные особенности детского рисунка по С. Смирнову», «Обоснуйте понятия “художественный образ” и “зрительный образ”», «Назовите основные изобразительные задачи и методы обучения на занятиях по аппликации, лепке, рисованию», «В чем проявляются трудности у воспитателя разновозрастной группы при проведении занятий по изобразительной деятельности?» Студенты готовили рефераты на такие темы: «Создание разновозрастных групп на современном этапе», «Организация учебной деятельности в группах с разновозрастным составом», «Требования к личности воспитателя». При защите рефератов обязательно указывали, из каких источников они черпали информацию, какие задания ставили перед



собой в процессе подготовки рефератов и в какой последовательности. Это требовало от студентов не формального воссоздания информации, а ее творческой переработки, переосмысления, которое формирует у будущих воспитателей умения пользоваться необходимыми знаниями в дальнейшей педагогической деятельности.

На занятиях студенты анализировали программы по разделам «Сюжетное рисование», «Предметное рисование», «Декоративное рисование», «Сюжетная аппликация», «Предметная аппликация», «Декоративная аппликация», «Предметная лепка», «Сюжетная лепка», «Декоративная лепка» для каждого разновозрастного периода; рассматривали детские работы, по рисункам определяли возраст ребенка, называли тему, цель, средства выразительности (цвет, форма, композиция). Обращали внимание на индивидуальность, выразительность образов, цветовое решение. Готовили образцы с использованием нетрадиционных техник рисования для детей разновозрастной группы (4–6 лет).

На втором, обучающем этапе мы осуществляли моделирование учебных ситуаций, направленных на усвоение студентами методики руководства изобразительной деятельностью в работе с детьми разновозрастной группы, учили студентов определять пути и этапы развития изобразительной деятельности детей разновозрастной группы; использовать на практике разные методы, формы и приемы организации изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, планировать работу во всех возрастных группах в соответствии с требованиями программы воспитания детей дошкольного возраста; учили понимать и анализировать произведения изобразительного искусства, понимать и анализировать результаты детского творчества. Для решения этих заданий использовали следующие формы работы: составление студентами конспектов занятий по методике изобразительного искусства с учетом разновозрастного состава группы; проведение деловых игр, где они выступали в роли воспитателя. В основу игры была положена имитация деятельности воспитателя при организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы. Подготовка и проведение деловой игры имели определенную последовательность действий: планирование, реализация цели, а также анализ ее результатов, что способствовало формированию у будущих воспитателей умения проводить занятия, организовывать детей, а также интеграции опыта личностного, профессионального и учебного для решения более сложных задач в нестандартной ситуации организации изобразительной деятельности. На практических занятиях по спецкурсу студенты по очереди проводили занятия по методике руководства изобразительной деятельностью детей разновозрастной группы. Студент выбирал тему по учебной программе, готовил материал, план, вопросы, список литературных источников. Так, например, были предложены следующие вопросы для модульного зачета: «Кто занимался исследованием детского рисунка?», «В чем особенности разновозрастной группы?», «Назовите ученых, которые занимались исследованиями организации изобразительной деятельности детей разновозрастной группы», «Какие требования следует учитывать при планировании работы в разновозрастной группе?», «Основные задачи по изобразительному искусству для детей дошкольного возраста (4, 5, 6 лет)». В конце занятий студенты анализировали фрагменты, указывали на то, что, по их мнению, было сложным и требовало особого внимания и обсуждения.

На третьем, завершающем этапе студенты реализовывали полученные знания, умения и навыки в среде дошкольного учебного заведения в период прохождения педагогической практики. Например, при подготовке занятия по рисованию студенты заметили, что дети неохотно рисуют карандашами, держат их скованно, что в дальнейшем может привести к нарушениям в обучении рисованию. Проанализировав занятия,



студенты пришли к выводу, что неправильному приему рисования дети были обучены ещё на четвёртом году жизни, что в дальнейшем закрепилось на 5-м и 6-м годах жизни. Студенты имели возможность познакомиться с наглядными материалами, новыми учебниками, разработками занятий по изобразительной деятельности, которые хранятся в методическом кабинете, получить консультацию методиста. Например, как организовать изобразительную деятельность с детьми разновозрастной группы, как составить календарный план, как оформить выставку детских работ. Студенты организовывали родительские собрания, на которых информировали родителей о задачах изобразительной деятельности, давали советы по ознакомлению дошкольников с искусством, организации занятий по рисованию, лепке, аппликации в домашних условиях. Для родителей проводился день открытых дверей, приглашали их на занятия по изобразительной деятельности, организовывали выставки детских работ. Также студенты участвовали в методических объединениях, семинарах, практикумах, кружках. Заседания методических объединений проходили на различные темы; например, тему «Необходимость пояснения для детей разновозрастной группы на занятиях по изобразительной деятельности» студенты отметили как одну из важных. На семинарских занятиях изучали методическую литературу, составляли и обсуждали план работы, конспекты, посещали, а потом анализировали открытые занятия участников семинара.

Студенты выступали в роли воспитателя и проводили занятия по изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.

Например, на первом этапе занятия «Дары осени» работать с воспитателем-студентом начали старшие (6-й год жизни) и средние дошкольники (5-й год). Младшие дошкольники (4-й год) с помощью помощника воспитателя в это же время выбирают из корзины овощи и фрукты для праздничного стола.

В начале занятия воспитатель-студент обратился к опыту старших (6-й год жизни) и детей 5-года жизни, их самостоятельным наблюдениям. Детям предложили вспомнить, какой праздник («Дары осени») приближается и какие фрукты и овощи главные на нём. Дети вспомнили художественные произведения соответствующей тематики, старшие дошкольники (6-й год жизни) продемонстрировали разные варианты изображения овощей и фруктов. Воспитанники подгруппы (5-й год жизни) вспомнили приём «примакивания» (с помощью ватных палочек) и решили нарисовать корзину, полную яблок круглой формы и груш вытянутой формы. Дети 4-го года жизни рисовали яблоки и груши, используя плоскостные формы. По окончании работы пригласили всех к сбору урожая. Дети 5-го и 6-го годов жизни украсили группу своими работами. Младшие дошкольники (4-й год жизни) присоединились к старшим подгруппам и любовались совместной работой.

После проведения занятий было обсуждение: студенты пришли к выводу, что успех организации изобразительной деятельности в разновозрастной группе зависит от четко продуманной структуры и умения владеть детским коллективом.

Разработанные нами педагогические условия, которые были реализованы в формирующем эксперименте исследования и представлены в виде взаимосвязанных структурных элементов каждого задания разработанного нами спецкурса, продемонстрировали процесс успешной подготовки будущих специалистов дошкольного образования к организации изобразительной деятельности с детьми разновозрастной группы.

Ссылки на источники

1. Арушанова А. Г., Вавилова Е. М., Гербова В. В. и др. Обучение детей в дошкольных учреждениях



села (в условиях разновозрастной группы) / [под ред. А. С. Алексеевой]. – М.: Просвещение, 1990. – С. 5.

2. Герасимова Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.07 – «Теория и методика дошкольного образования». – СПб., 2003. – С. 80.

Anna Kavylina,

Graduate student family and aesthetic education, South Ukrainian National Pedagogical University im. K. D. Ushinskogo, Odessa

Kovalskay 76@rambler.ru

Stages of realization of pedagogical conditions of preparation of the future tutors to the organization of graphic activity with children of uneven-age group

Abstract. In article stages of realisation of pedagogical conditions of preparation of the future tutors of preschool education to the organisation of graphic activity with children of uneven-age group are considered.

Key words: uneven-age group, preschool establishments, preparation of future educators, graphic activity.

References

1. Arushanova, A. G., Vavilova, E. M., Gerbova, V. V. et al. (1990) *Obuchenie detej v doshkol'nyh uchrezhdenijah sela (v uslovijah raznovozrastnoj gruppy)*, Prosveshhenie, Moscow, p. 5 (in Russian).
2. Gerasimova, E. N. (2003) *Pedagogicheskie osnovy postroenija obrazovatel'nogo processa v raznovozrastnyh gruppah detskogo sada: dis. ... d-ra ped. nauk: spec. 13.00.07 "Teorija i metodika doshkol'nogo obrazovanija"*, St. Peterburg, p. 80 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Утемовым В. В., кандидатом педагогических наук





Спецкурс для студентов физико-математических факультетов «Приложения дифференциальных уравнений в физике и науках естественно-математического цикла»

Аннотация. В статье предлагается программа спецкурса для студентов физико-математических факультетов педагогических вузов.

Ключевые слова: спецкурс, дифференциальные уравнения, приложения дифференциальных уравнений.

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

В ходе преподавания такой дисциплины, как «Дифференциальные уравнения», уделяется мало внимания прикладной составляющей дифференциальных уравнений. Разные науки (химия, биология, физика) имеют задачи, основным способом решения которых является составление и решение дифференциального уравнения.

При изучении тех или иных физических, биологических процессов, механических явлений ученые могут составить дифференциальные уравнения этого процесса или явления. А затем, решая это уравнение, удастся вывести функциональный закон описания изучаемого вопроса [1].

Существует много процессов в природе, которые описываются дифференциальными уравнениями [2]. Например, процесс размножения бактерий, явление органического роста, изменение давления при подъеме над уровнем моря, ток самоиндукции, протекающий в катушке после выключения постоянного напряжения. Можно также написать дифференциальные уравнения движения планеты вокруг Солнца, искусственного спутника вокруг Земли.

Многие законы и соотношения, используемые в этих науках, даются студентам в готовом, оформленном виде, что негативно сказывается на уровне усвоения знаний и понимания учебного материала.

Например, из курса физики известно, что давление с увеличением высоты над уровнем моря изменяется по формуле

$$p = p_0 \cdot e^{\frac{-Mg}{RT}h} \text{ – барометрическая формула,}$$

где p_0 – атмосферное давление над уровнем моря, h – высота над уровнем моря, M – молярная масса сухого воздуха, R – универсальная газовая постоянная, T – абсолютная температура воздуха, g – ускорение свободного падения. Возникает вопрос: «Каким образом получено это аналитическое выражение?» На этот и подобные вопросы призван ответить данный спецкурс «Приложения дифференциальных уравнений в физике и науках естественно-математического цикла».

Цели спецкурса мы видим в следующем.

1) Актуализировать и обобщить знания студентов по составлению и решению простейших дифференциальных уравнений.

2) Показать практическое приложение дифференциальных уравнений при решении задач других наук.

3) Наладить межпредметные связи математики с другими науками естественного цикла.



Достижение данных целей окажется возможным только при решении следующих задач:

- 1) Развивать навыки решения простейших дифференциальных уравнений.
- 2) Рассмотреть решение некоторых междисциплинарных задач при помощи дифференциальных уравнений.

После окончания данного спецкурса студенты физико-математических факультетов получают более широкое представление о дифференциальных уравнениях и способах их решения.

По завершении спецкурса студенты должны *знать*:

- стандартный вид простейших дифференциальных уравнений;
- алгоритм составления дифференциального уравнения по условию задачи;
- способ получения некоторых стандартных формул дисциплин естественно-математического цикла.

По завершении спецкурса студенты должны *уметь*:

- решать стандартные простейшие дифференциальные уравнения;
- решать задачи, приводящие к дифференциальным уравнениям;
- производить доказательство некоторых стандартных формул дисциплин естественнонаучного цикла.

Спецкурс предназначен для студентов IV курса физико-математических факультетов. Программа спецкурса рассчитана на 22 аудиторных часа.

Тематический план спецкурса

Номер занятия	Тема	Количество часов занятий	
		лекционных	практических
1–4	Способы решения некоторых простейших дифференциальных уравнений	2	2
5–6	Геометрическое приложение дифференциальных уравнений	0	2
7–8	Физическое приложение дифференциальных уравнений	0	2
9–10	Приложение дифференциальных уравнений в науках естественно-математического цикла	0	2
11	Зачётное занятие		

Перечень дидактического материала:

- 1) Виленкин В. И., Бохан К. А. и др. Задачник по курсу математического анализа. Часть 2. – М.: Просвещение, 1971. – 336 с.
- 2) Давыдов Н. А., Коровкин П. П. и др. Сборник задач по математическому анализу. – М.: Просвещение, 1973. – 256 с.
- 3) Письменный Д. Т. Конспект лекций по высшей математике. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 608 с.

Несмотря на небольшое количество часов, отведённое на спецкурс, данная дисциплина позволит существенно расширить представление студентов о различных математических моделях, позволит закрепить практические умения по составлению и решению дифференциальных уравнений.

Рассмотрим одну из задач данного спецкурса.

Задача 1. Вывести зависимость давления газа p от высоты h в гравитационном поле Земли.



Решение. Рассмотрим произвольную цилиндрическую колонну газа высотой h с площадью горизонтального сечения S . Тогда давление, оказываемое этой колонной, будет равно

$$p = \frac{F}{S} = \frac{mg}{S} = \frac{\rho Vg}{S} = \frac{\rho Shg}{S} = \rho gh, \quad (1)$$

так как $m = \rho V$, $V = Sh$, где m – масса газа, ρ – плотность газа, V – объем газа, g – ускорение свободного падения. Вывод формулы (1) был не обязателен, так как эта формула известна из школьного курса. Теперь выделим из этой колонны газа высотой h небольшой столб, равный по сечению исходной колонне, но с высотой dh .

Очевидно, что такой слой газа вызывает изменение давления на величину

$$dp = -\rho g dh. \quad (2)$$

Знак минус означает, что с увеличением высоты давление будет уменьшаться.

Будем рассматривать атмосферный воздух как идеальный газ, следовательно, для него справедливо уравнение Менделеева – Клапейрона:

$$pV = \frac{m}{M} RT,$$

где M – молярная масса сухого воздуха, R – универсальная газовая постоянная, T – абсолютная температура воздуха. С учётом вышеуказанных соотношений имеем:

$$pV = \frac{\rho VRT}{M} \Rightarrow p = \frac{\rho RT}{M} \Rightarrow \rho = \frac{pM}{RT}. \quad (3)$$

С учётом (2) и (3) имеем:

$$dp = -\frac{pM}{RT} g dh \Rightarrow \frac{dp}{p} = -\frac{Mg}{RT} dh. \quad (4)$$

Уравнение (4) представляет собой дифференциальное уравнение первого порядка с разделяющимися переменными. Интегрируем:

$$\int \frac{dp}{p} = -\int \frac{Mg}{RT} dh \Rightarrow \ln|p| = -\frac{Mgh}{RT} + \ln C \Rightarrow p = C \cdot e^{-\frac{Mg}{RT}h}.$$

Константу C определим из начального условия $p(h=0) = p_0$.

$$p = p_0 \cdot e^{-\frac{Mg}{RT}h}. \quad (5)$$

Формула (5) является барометрической формулой. Она позволяет определить давление на любой высоте от поверхности моря с учётом особенностей окружающего воздуха.

Рассмотрим задачу, предложенную на региональном туре студенческой олимпиады «Интеллект-2014» (физика).

Задача 2. Азот находится в очень высоком сосуде в однородном поле тяжести при температуре T . Температуру увеличили в η раз. На какой высоте h концентрация молекул осталась прежней?

Из физики известна формула, связывающая давление, концентрацию и температуру газа $p = nkT$. Рассмотрим два случая.

$$p_1 = n_1 k T_1 \Rightarrow n_1 = \frac{p_1}{k T_1}.$$

$$p_2 = n_2 k T_2 \Rightarrow n_2 = \frac{p_2}{k T_2}.$$



Воспользуемся барометрической формулой $p = p_0 \cdot e^{\frac{-Mg \cdot h}{RT}}$. Применяем.

$$p_2 = p_1 \cdot e^{\frac{-Mg \cdot h}{RT_2}}.$$

Так как концентрации равны, то $n_1 = n_2 \Rightarrow \frac{p_1}{kT_1} = \frac{p_1 \cdot e^{\frac{-Mg \cdot h}{RT_2}}}{kT_2} \Rightarrow e^{\frac{-Mg \cdot h}{RT_2}} = \frac{T_2}{T_1}$.

Так как $T_2 = \eta T_1 = \eta T$, имеем: $e^{\frac{Mg \cdot h}{R\eta T}} = \frac{1}{\eta} \Rightarrow \frac{Mgh}{R\eta T} = \ln \frac{1}{\eta}; h = \frac{R\eta T}{Mg} \cdot \ln \frac{1}{\eta}$.

Барометрическая формула довольно громоздка и запоминается с трудом, а без неё данная задача неразрешима. Но, имея минимальную математическую подготовку, студент мог бы вывести её, подобно выкладкам, рассмотренным выше.

Умение решать задачи, приводящие к дифференциальным уравнениям, подразумевает составление дифференциального уравнения по условию. Рассмотрим типовой пример подобной задачи.

Задача 3. Материальная точка массы m замедляет своё движение под действием силы сопротивления среды, пропорциональной квадрату скорости v . Найти зависимость скорости от времени. Найти скорость точки через 3 с после начала замедления, если $v(0) = 100$ м/с, а $v(1) = 50$ м/с.

Примем за независимую переменную время t , отсчитываемое от начала замедления движения материальной точки. Тогда скорость точки v будет функцией t , т. е. $v = v(t)$. Для нахождения $v(t)$ воспользуемся вторым законом Ньютона: $F = am$, где $a = v'(t)$ есть ускорение движущегося тела, F – результирующая сила, действующая на тело в процессе движения.

В данном случае $F = -kv^2$, $k > 0$ – коэффициент пропорциональности (знак минус указывает на то, что скорость тела уменьшается). Следовательно, функция $v = v(t)$ является решением дифференциального уравнения:

$$mv' = -kv^2 \Rightarrow v' = -\frac{k}{m}v^2; m \cdot \frac{dv}{dt} = -kv^2 \Rightarrow \frac{dv}{v^2} = -\frac{kdt}{m}.$$

Интегрируем: $\int \frac{dv}{v^2} + \frac{k}{m} \int dt = -C \Rightarrow -\frac{1}{v} + \frac{kt}{m} + C = 0$.

Отсюда $v = \frac{1}{\frac{kt}{m} + C}$ – общее решение дифференциального уравнения в явном виде.

Найдём параметры $\frac{k}{m}$ и C . Согласно условию задачи, имеем:

$$v(0) = \frac{1}{C} = 100 \text{ и } v(1) = \frac{1}{\frac{k}{m} + C} = 50. \text{ Отсюда } C = \frac{1}{100}, \frac{k}{m} = \frac{1}{100}.$$

Следовательно, скорость точки изменяется по закону $v = \frac{100}{t+1}$. Поэтому

$$v(3) = 25 \frac{M}{c}.$$



В науках естественного цикла дифференциальные уравнения нашли широкое применение. В силу особенностей преподавания дисциплин на физико-математических факультетах наукам естественного цикла отводится очень мало часов. Поэтому мы будем рассматривать только некоторые модели, не углубляясь в предметную теорию.

Рассмотрим пример из биологии.

Задача 4. Рост колонии микроорганизмов [3].

За время dt прирост численности равен $dx = R - S$, где R – число родившихся, S – число умерших за время dt особей, пропорциональные этому промежутку времени: $\Delta x = [R(x) - S(x)]\Delta t$. Разделив на dt , получим дифференциальное уравнение:

$$\frac{dx}{dt} = R(x) - S(x).$$

В простейшем случае, когда рождаемость и смертность пропорциональны численности:

$$\frac{dx}{dt} = \alpha x - \beta x, \alpha - \beta = r \Rightarrow \frac{dx}{dt} = rx.$$

Разделим переменные и проинтегрируем:

$$\frac{dx}{x} = r dt \Rightarrow \ln x = rt + C.$$

Переходя от логарифмов к значениям переменной x и определяя произвольную постоянную C из начальных условий, получим экспоненциальную форму динамики роста.

$$x = x_0 \cdot e^{rt}; \quad x_0 = x(t=0) \quad (6).$$

График функции (6) при положительных (размножение) и отрицательных (вымирание) значениях константы скорости роста представлен на рис. 1.



Рис. 1

Теперь рассмотрим применение дифференциальных уравнений в химии.

Задача 5. Вещество переходит в раствор.

Пусть количество вещества, переходящего в раствор, пропорционально интервалу времени и разности между максимально возможной концентрацией P и концентрацией x в данный момент времени:

$$\Delta x = (P - x)\Delta t.$$

В форме дифференциального уравнения этот закон выглядит так:

$$\frac{dx}{dt} = k(P - x).$$

Разделим в этом уравнении переменные и проинтегрируем:

$$\frac{dx}{P - x} = k dt; \quad -\ln(P - x) = kt + C; \quad x = P - C \cdot e^{-kt}.$$



Если $x(0) = 0$, $C = P$; $x = P(1 - e^{-kt})$.

График этой функции представлен на рис. 2.

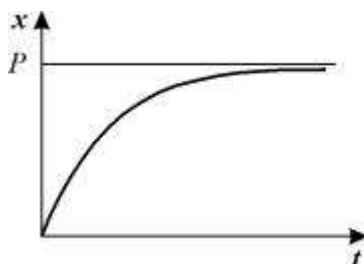


Рис. 2

Опыт развития различных наук показывает, что многие далёкие друг от друга по содержанию задачи приводят к одинаковым или сходным дифференциальным уравнениям.

Теория дифференциальных уравнений в настоящее время представляет собой исключительно богатый содержанием быстро развивающийся раздел математики. Многие разделы теории дифференциальных уравнений так разрослись, что стали самостоятельными науками.

Можно сказать, что большая часть путей, связывающих абстрактные математические теории и естественнонаучные приложения, проходит через дифференциальные уравнения. Все это обеспечивает теории дифференциальных уравнений почетное место в современной науке.

Ссылки на источники

1. Письменный Д. Т. Конспект лекций по высшей математике. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 608 с.
2. Давыдов Н. А., Коровкин П. П. и др. Сборник задач по математическому анализу. – М.: Просвещение, 1973. – 256 с.
3. Виленкин В. И., Бохан К. А. и др. Задачник по курсу математического анализа. Часть 2. – М.: Просвещение, 1971. – 336 с.

Maxim Kuzmichenko,

student of the Faculty of Physics and Mathematics of Federal State Budget Establishment of Higher Education "Ishim Ershov State Teachers' Training Institute", Ishim
Special course for students of physical and mathematical faculties "Appendices of the differential equations in physics and sciences of a natural and mathematical cycle"

Abstract. In article the program of a special course for students of physical and mathematical faculties of pedagogical higher education institutions is offered.

Key words: special course, differential equations, appendices of the differential equations.

References

1. Pis'mennyj, D. T. (2013) *Konspekt lekciij po vysshej matematike*, Ajris-press, Moscow, 608 p. (in Russian).
2. Davydov, N. A., Korovkin, P. P. et al. (1973) *Sbornik zadach po matematicheskomu analizu*, Prosveshchenie, Moscow, 256 p. (in Russian).
3. Vilenkin, V. I., Bohan, K. A. et al. (1971) *Zadachnik po kursu matematicheskogo analiza, chast' 2*, Prosveshchenie, Moscow, 336 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Ермаковой Е. В., кандидатом педагогических наук;

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142





Комовская Елена Витальевна,

кандидат филологических наук, доцент Брянского филиала АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», г. Брянск

komovskaya86@mail.ru

Семиосферизм как литературное направление в XXI веке

Аннотация. В статье рассматривается новое литературное направление семиосферизм. Предпринята попытка дать рабочее определение данному течению. Выделены экс-литературные и собственно литературные причины развития данного явления.

Ключевые слова: семиосферизм, тезаурусный, сверхсодержательное понятие, спиралевидная композиция, герой-тип.

Раздел: (05) филология; искусствознание; культурология.

Экс-литературные причины развития нового направления

Экс-литературную причину семиосферизма можно определить, исходя из лекций профессора М. М. Голубкова [1], который все модификации жанровых форм связывает со столкновением на журнальных страницах в 80–90-е гг., после отмены цензуры, модернистских произведений с произведениями шестидесятников и реалистическими текстами. Это смешение разнородных по своей природе жанров подготовило необходимую почву для постмодернизма как эстетики разложения, деконструкции. Объединение трех указанных направлений в русской литературе приводит к тому, что литературный процесс сменяется литературным хаосом. В результате в произведениях XXI в. начинают сосуществовать в пределах единого художественного пространства реализм с модернизмом и постмодернизмом. От реализма как литературного направления тексты XXI в. наследуют ярко выраженную мотивацию и причинно-следственные связи. Так, например, у Т. Н. Толстой в романе «Кысь» не было бы Кыси, если бы не случился «Большой взрыв», который был подготовлен общей моральной деградацией человечества. В романе «Чапаев и Пустота» обилие ложных «Я» формирует необходимые условия для поиска самого себя через освобождение от привычных стереотипов. В романе этого же периода А. А. Зиновьева «Глобальный человек» постчеловек становится закономерным продуктом развития и объединения трех союзов в единый Человек, а данное объединение было предопределено экономическими законами социального развития. В повести Павла Санаева «Похороните меня за плинтусом» не было бы вселенского одиночества ребенка, если бы взрослые достигли взаимопонимания. В романе Ю. М. Полякова «Грибной царь» не было бы общего стремления к единому чуду без серой, распушенной и неинтересной действительности.

Ранее реализм при решении мотивационной природы происходящего обращался к разуму и рациональной составляющей действительности. Так, например, знаменитая повесть «Ася» И. С. Тургенева объясняет все странности героини её положением незаконнорожденной в дворянском социуме. Произведения же XXI в. при решении мотивационной природы обращаются к бессознательному. Это стремление ответить на вековые вопросы, волнующие человечество, через обращение к внутренним, потаенным сторонам человеческой природы роднит указанные тексты с модернистской эстетикой. В свою очередь, дисперсность, вторичность текстов, совмещение несовместимых дискурсов, переосмысление традиционных культурных



стереотипов, постоянная игра с мифологемами, интертекстуальность современных текстов позволяют утверждать, что произведения XXI в. впитывают в себя элементы постмодернистской эстетики. Однако если для постмодернизма было характерно утверждение, что все их тексты мертвы, это только буквы на бумаге, они не изображают живых людей, это всего лишь литературные образы, то писатели XXI в., чтобы преодолеть чудовищное представление человека в собственных текстах, изображают последнего либо в непривычных для нашего обыденного сознания формах, что отчасти роднит их тексты с фантазийными (так появились голубчики, наты, гомососы, перерожденцы, прежние), либо через переосмысление традиционных культурно-исторических архетипов (так возникает новый герой-тип Чапаева, Петьки, Анки). Данное переосмысление, на наш взгляд, заключается в следующем. Так, например, в одном из ярких произведений постмодернизма – в романе Абрама Терца «Прогулки с Пушкиным» – вскрываются перед читателем и гиперболизируются дополнительные грани характера исторического лица, при этом не лишённые своей культурно-исторической составляющей. Писатели же XXI в. при представлении того или иного исторически значимого лица полностью отказываются от какого-либо хотя бы отдалённого приближения к действительности: от истории остаются только имена.

Именно в этом специфическом синтезе всех систем (реализма, модернизма, постмодернизма) и отказе от исторического правдоподобия рождается новое направление XXI в. – семиосферизм. По мнению Т. Н. Толстой, «наша современная литература – эта волшебная комната, в которой уже было много всего до нас...» [2]. Исходя из этого, задачу писателей новейшей литературы можно определить как стремление обобщить ранее известное, но на качественно новой основе, которая позволит смоделировать некую будущую организацию социума. Следовательно, из всех значимых функций литературы в текстах XXI в. остается приоритетной только прогностическая. Дидактизм, свойственный реализму прошлых эпох, полностью исключен, впервые читателю предоставлена свобода выбора в построении модели будущего.

Следовательно, к экс-литературным причинам развития данного течения в XXI в. можно отнести:

1. Историческую ситуацию 80–90-х гг. Доступность текстов разнородных по жанровой природе и совмещенных на одних и тех же журнальных страницах, в результате авторское смешение разнородных культурных парадигм в собственных текстах воспринимается как нечто закономерное.

2. Авторское сознание 80–90-х углубляет мотивационную природу под влиянием социально-исторических катаклизмов, что в конечном счете проявляется в переходе от рациональной природы мотивации к её бессознательной составляющей.

3. Осознание постмодернистской теоретической концепции о том, «что лучшие тексты уже написаны до нас», заставляет авторов искать новые способы художественного выражения, что сказывается на модификации формы романа, переосмыслении личности в текстах конца XX в.

4. Стремление придать текстам прогностическую составляющую заставляет авторов отказаться от исторического аспекта, от истории остаются только имена.

Собственно литературные причины развития семиосферизма как направления

Теоретической основой развития данного направления, на наш взгляд, послужила статья Ю. М. Лотмана «О содержании и структуре понятия “художественная литература”...», в которой ученый выделил один из принципиально важных аспектов литературы – её семиосферность. По мнению Ю. М. Лотмана, «потомки получают от



каждого этапа литературы не только некоторую сумму текстов, но и созданную ей самой о себе легенду и определенное количество апокрифических – отвергнутых и преданных забвению текстов... Однако реальная картина литературной жизни, как правило, усложняется тем обстоятельством, что литература одного и того же времени чаще всего подвергается осмыслению с нескольких точек зрения...» [3]. Обилие текстов и их исторических вариантов интерпретаций, по М. Ю. Лотману, создает семиосферу литературы, основным свойством которой является бинарность и асимметрия.

Эта оппозиционная раздвоенность в текстах современных писателей проявляется на всех уровнях. Так, например, на уровне сюжета в тексте Т. Н. Толстой мир разделен на До и После Большого взрыва. В романе Ю. М. Полякова существование главного героя представляет собой жизнь до «сначала жизни» и во время её. У В. О. Пелевина в романе «Чапаев и Пустота» все пространство разделено на жизнь в стенах сумасшедшего дома и жизнь вне его стен.

Роман как жанр начинает раздвигать свои границы. Антиутопия больше не направлена в прошлое, а нацелена в будущее и скорее напоминает постантиутопию, роман «видений» В. О. Пелевина больше напоминает роман-созерцание, а романы А. А. Зиновьева – это первые социологические романы, отличные от социальных романов и этологических, то есть, как и предсказывал М. Ю. Лотман, ярко начинает проявляться асимметрия литературы. Система начинает в новых условиях изменять сама свое исходное состояние в результате давления на неё экс-литературных причин.

Синтезируя ранее накопленный опыт как писательства, так и прочтения, авторы XXI в. строят свои произведения на взаимодействии различных систем или семиосфер. Они не ждут уже критического осмысления своих текстов, на страницах романов начинает присутствовать их личный анализ ситуации. Так, Т. Н. Толстая критикует современную тенденцию читать, но не проникать в смысл слова, Ю. М. Поляков осуждает всеобщее стремление к «сначала жизни», В. О. Пелевин резко отрицает стереотипность любого рода. В то же время у Т. Н. Толстой постмодернистская абсурдность наполнена реалиями XX в., а у В. О. Пелевина алогичность в духе постмодернизма находит неожиданное разрешение в обыденности изображаемого мира. Так, галлюционный бред Петра Пустоты – это всего лишь реакция обычного человека на условия окружающей его действительности. Стремление Сергея Дмитриевича найти Царь-гриб – это всего лишь попытка спастись от щемящего одиночества, средство заполнить однообразную и скучную жизнь недостижимой, но такой желанной мечтой.

Все это: смешение разнородных направлений в рамках единого текста, присутствие различных ранее накопленных суждений о тех или иных явлениях, авторская интерпретация последних – позволяет говорить нам, что XXI в. порождает в литературе новое направление – семиосферизм.

Для данного течения характерно:

- во-первых, не просто художественное отображение действительности и ожидание её нового прочтения, но авторское непосредственное участие в критическом анализе собственных текстов. Писатели XXI в. активно пытаются вписать современные им тенденции в уже сформированные коды прочтения, отсюда синтез течений, направлений в пределах единого произведения, обилие цитатности (от песен до пословиц) и многообразие интертекстуальности (от Курочки Рябы до Гамлета);

- во-вторых, мотивированность явлений и образов объясняется через обращение к иррациональным сферам. Однако, в отличие от модернизма, данное обращение не имеет ничего общего со стереотипными понятиями прошлого, составляющими бессознательную сферу человека. В текстах на смену таким понятиям, как Бог, Душа, религия, Высшее сознание, приходят либо авторские новообразования типа



Кысь, гомосос, постчеловек (отражающие нечто вне нашего логоса), либо переосмысление отвлеченных понятий типа Пустота, Грибной царь, которые становятся всем – и рациональным, и иррациональным;

– в-третьих, хаотичность и дисперсность повествования в новейшей литературе составляет тот необычный постмодернистский ореол в популярных текстах XXI в. Продолжает исследоваться не столько реальность, сколько наше представление о ней, но концептуально значимым для этого осмысления в семиосферизме становится желание смоделировать некий приближенный к реальному мир, обладающий совокупностью гиперболизированных исторических черт и реалий как предшествующих эпох, так и современности. Мир современного романа – это мир либо сфокусированный на отдельной проблеме, очищенный от всего того, что не касается исследуемой автором ситуации, либо некая реальность, перенесенная в ирреальность под влиянием катаклизмов;

– в-четвертых, в семиосферных текстах главным сюжетообразующим звеном становится не герой и даже не историческая ситуация или лицо, а авторская идея. Так, у Т. Н. Толстой это концепция читающего, но не проникающего в смысл человека, у В. О. Пелевина это идея достижения «внутренней Монголии», у Ю. М. Полякова – стремление к некой «сначала жизни», у А. А. Зиновьева это освобождение от закрепощающих нас социальных ячеек;

– в-пятых, сюжетно-композиционная организация в текстах современных писателей представляет собой спиралевидную композицию, в которой основная идея обрастает все новыми и новыми смыслами, а обилие сопутствующих ей микротем позволяет говорить о тезаурусности. Так, например, идея читающего, но не проникающего в тайный смысл у Т. Н. Толстой в финале разрешается вселенским пожаром, стремление героя В. О. Пелевина к «внутренней Монголии» проходит через сознание Сердюка, Просто Марии, Володина, чтобы прийти вновь к Пустоте. Желание героя Ю. М. Полякова к «сначала жизни» разрешается её недостижимостью, как и детской мечты о грибном царе.

Основные микротемы, которые можно выделить в текстах современных писателей, это темы сумасшествия, галлюцинаций, непонимания, одиночества;

– в-шестых, присутствие сверхсодержательных понятий. Так, например, у В. О. Пелевина это Пустота, которая обозначает не отсутствие чего-либо, а напротив, нечто не поддающееся осмыслению. У Т. Н. Толстой это Кысь как природа всего иррационального в нашей жизни, у Ю. М. Полякова – Царь-гриб как символ недостижимости мечты, у А. А. Зиновьева это некий социальный закон. Под «сверхсодержательным понятием» следует понимать такие концептуально значимые для автора понятия, как Пустота, «сначала жизнь», однако в условиях современной действительности в художественных текстах происходит развенчание стереотипных суждений прошлого. Так, у В. О. Пелевина Пустота – это не отсутствие чего-либо, а напротив, значительность того или иного явления, у Ю. М. Полякова всеобщее человеческое стремление начать жить сначала рассмотрено не как желание к чему-то хорошему, новому, а скорее как отказ от лучшего ради призрачных, надуманных идеалов.

Следовательно, семиосферизм как направление был подготовлен следующими обстоятельствами:

1. Критики все более и более убеждаются в том, что развитие литературы идет по реалистическому пути, но путь этот в отличие от классического реализма и соцреализма наполнен глубоким трагизмом. Связано это, по их мнению, с утратой национальных и исторических перспектив, в результате возникает даже некая гипотеза неореализма в XXI в. Однако несостоятельность данной теории выявляется в том, что



в рамки данного направления входят тексты разнородные по своим эстетическим принципам. Кроме того, это не объясняет обилия различных точек зрения на одну и ту же проблему. Если в классическом реализме противостояние строилось на основе двух, максимум трех оппозиций, то в современном романе к ним ещё добавляется сторонний критический аспект, объясняемый только семиосферностью литературы.

2. Деконструкция мифов прошлых эпох изживает себя к XXI в., так как появляется поколение далекое от эстетических кодов советской системы. Авторы вынуждены использовать реалии сегодняшнего дня, способные вызвать значительные культурные ассоциации. Вот почему у Т. Н. Толстой идет постоянная отсылка к фольклору, у В. О. Пелевина – к распространенным анекдотам, а у Ю. М. Полякова – к народным поверьям, но каждый из перечисленных ассоциативных элементов подвергается существенной авторской трансформации, в результате в читательском сознании сталкивается исторический стереотип с его антистереотипным воплощением.

3. Этап семиосферизма в литературе – это своеобразный накопительный этап, потому что разрушение невозможно без периода созидания, проблема исчерпанности текстов и невозможности их дальнейшей деконструкции заставила писателей XXI в. разрушить саму теорию постмодерна и перейти к новому этапу накопления культурно-исторических кодов с огромным ассоциативным аппаратом.

Исходя из вышесказанного, под семиосферизмом следует понимать (в качестве рабочего определения) литературный период, которому свойственно накопление текстов и синтезирование различных литературных концепций и направлений, острое внимание к мотивационной природе происходящего, но объяснение явлений действительности через бессознательное, устремленность исключительно в будущее, наличие скрепляющей все сюжетное пространство принципиально значимой для автора идеи, тезаурусность и спиралевидность композиции, присутствие важных для авторского мирозерцания сверхсодержательных понятий.

Ссылки на источники

1. Голубков М. М. История русской литературной критики XX века (1920–1990-е годы). – М.: Академия, 2008. – 315 с.
2. Толстая Т. Н. Непальцы и мюзиклы: интервью журналу «Афиша» // Толстая Т. Н. Кысь. – М.: Эксмо, 2004. – 186 с.
3. Лотман Ю. М. О содержании и структуре понятия «художественная литература» // Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. – 849 с.

Elena Komovskaya,

Candidate of Philology, Associate Professor of Bryansk branch Russian university of cooperation, Bryansk
komovskaya86@mail.ru

Semiosferizm as the literary directions in the XXI century

Abstract. In article the new literary direction a semiosferizm is considered. An attempt to give working definition to this current is made. Ex-literary and actually literary reasons of development of this phenomenon are allocated.

Key words: semiosferizm, tezaursny, supersubstantial concept, helicoid composition, hero type`s.

References

1. Golubkov, M. M. (2008) *Istorija russoj literaturnoj kritiki XX veka (1920–1990-e gody)*, Akademiya, Moscow, 315 p. (in Russian).
2. Tolstaja, T. N. (2004) "Nepal'cy i mjumziki: interv'ju zhurnalu 'Afisha'", in Tolstaja, T. N. *Kys'*, Jeksmo, Moscow, 186 p. (in Russian).
3. Lotman, Ju. M. (1992) "O soderzhanii i strukture ponjatija 'hudozhestvennaja literatura'", in Lotman, Ju. M. *Izbrannye stat'i*, vol. 1, Tallinn, 849 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



0 9



9 1772304 120142



Урок музыки как средство укрепления здоровья учащихся начальной школы

Аннотация. В статье затронут вопрос о возможностях урока музыки как одной из составляющих использования здоровьесберегающих технологий в современной начальной школе. Обозначены основные характеристики здоровьесберегающих технологий на уроке музыки, приводятся в качестве примеров упражнения, использование которых на уроке музыки позволяет сохранить здоровье ученика.

Ключевые слова: здоровьесбережение, вокалотерапия, ритмотерапия, лого-ритмическая гимнастика, интерес, инициативность, творчество, восприятие.

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

Забота о человеческом здоровье, тем более здоровье ребенка – ... это, прежде всего, забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества.

В. А. Сухомлинский

В последнее время состояние здоровья многих детей в нашей стране вызывает тревогу врачей и родителей. Постоянно возрастающая по объему и усложняющаяся по содержанию учебная информация приводит к хронической перегрузке обучающихся и ухудшению здоровья. Согласно статистике, 30–35% учащихся первых классов к началу учебного года уже имеют хронические заболевания. Как отмечают специалисты в 3 раза возрастает число больных с нарушением деятельности органов желудочно-кишечного тракта, в 5 раз увеличивается число больных с нарушением зрения, опорно-двигательного аппарата, в 4 раза – количество детей с нарушением психики.

История оставила немало фактов, которые свидетельствуют об успешном использовании с древнейших времен терапевтических возможностей музыкального искусства. Музыкальная терапия вместе с арттерапией (терапия средствами изобразительного искусства) может стать эффективным методом лечения школьных неврозов, которые сегодня все больше поражают учащихся как в процессе получения образования, так и в современной жизни. Нынешняя школа должна всеми возможными средствами помочь решать эти проблемы. В этой связи представляется уникальным возможности урока музыки как укрепление здоровья младших школьников.

Одна из современных образовательных технологий – технология здоровьесбережения. Термин «здоровьесбережение» получил широкое распространение в педагогической литературе и в повседневной жизни. Это система мер, направленных на улучшение здоровья участников образовательного процесса [1, 2].

Урок музыки сам по себе – здоровьесберегающая технология. Особенностью урока музыки является организация разных форм музыкальной деятельности школьников. Каждый урок музыки содержит в себе оздоровительный эффект, препятствует развитию переутомления, не ухудшает здоровье, а способствовать его сохранению, укреплению и развитию. Одним из главных направлений укрепления здоровья на уроке является создание здорового психологического климата на уроках. Музыкальное искусство наряду с выполнением воспитательно-эстетических функций, обладает мощным оздоровительно-развивающим потенциалом.



При рациональной организации, уроки музыки способствуют снятию нервно-психических перегрузок, восстановлению положительного эмоционально – энергетического тонуса учащихся. Поэтому педагог должен стараться творчески подходить к планированию урока и его проведению. На уроке применять и чередовать различные виды учебной деятельности. Такой подход к ведению урока способствует концентрации внимания, развитию познавательного интереса у учащихся к предмету и сохранению здоровья.

Урок музыки может включать в себя такие здоровьесберегающие технологии как вокалотерапия, ритмотерапия, логоритмика, музыкотерапия, пальчиковая гимнастика, артикуляционная гимнастика [3].

Голос – это уникальный музыкальный «инструмент», данный человеку самой Природой. Голос человека вибрирует всегда, когда он звучит (при разговоре, пении, шепоте). И более совершенного музыкального инструмента, подходящего для конкретного человека, просто не существует. Свойства голоса выражать чувства и эмоции наилучшим образом проявляются в искусстве пения. Петь в любом случае полезно, даже если нет ни слуха, ни голоса. Научившись выражать свое состояние голосом, человек получает эффективнейшее средство для снятия внутреннего напряжения и для самовыражения.

Вокалотерапия – это лечение пением. После занятий вокалотерапией дыхание становится более экономным от этого на прямую зависит работоспособность ребенка. Правильный подбор дыхательных и голосовых упражнений обеспечивает более качественное функционирование сердечно-сосудистой системы, поскольку большая нагрузка приходится на диафрагму, межреберные мышцы, мышцы брюшного пресса, за счет которых происходит массаж внутренних органов.

Пение обычных песен используется не только как один из наиболее любимых видов деятельности детей, но и как средство оздоровления. Занятия вокалом укрепляют и оздоравливают организм детей. По мнению врачей, вокализация является лучшей формой оздоровления органов дыхания, развития артикуляционного аппарата, формирования правильной осанки.

Чрезвычайно важно знать влияние певческой нагрузки на состояние здоровья обучающихся. Знание преподавателем возрастных особенностей развития детского голоса способствует правильному формированию вокальных навыков, несоблюдение же их ведёт к нарушению и даже заболеваниям голосового аппарата. Пение – сложный психофизический процесс, в котором задействованы все жизненно важные системы организма. На певческую нагрузку, кроме певческих органов реагируют также сердечно-сосудистая и нейроэндокринная системы, отвечающие на пение изменением пульса, артериального давления, температуры тела. При правильной певческой нагрузке эти изменения незначительны и не опасны для организма. Более того: систематические занятия пением при постоянном контроле педагога могут играть оздоравливающую роль, в частности улучшается дыхание и кровообращение, снижается внутричерепное давление, смягчаются последствия логоневроза и т. д. Также исследования врачей-отоларингологов показывают, что лечение тонзиллита, обострений катаров носоглотки и верхних дыхательных путей облегчается у детей, занимающихся пением в европейской академической смешанно-прикрытой манере. Нельзя также исключить важность овладения навыком певческого дыхания на опоре для снятия бронхоспазма, что немаловажно для лечения детей, страдающих бронхиальной астмой.

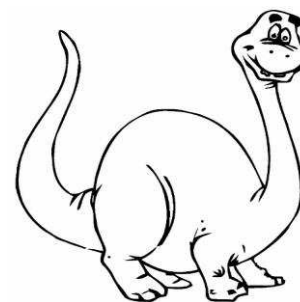
Вокалотерапевтические упражнения

Песенки – распевки. Приветствие. С них начинаются все уроки. Несложные добрые тексты и мелодия, состоящая из звуков мажорной гаммы, поднимают



настроение, задают позитивный тон к восприятию окружающего мира, улучшают эмоциональный климат на уроке, подготавливают голос к пению.

Упражнение «Поющий динозавр». Этот динозавр не обычный, он волшебный. У него туловище, шея, лапы и даже хвост поют. Учитель проводит по контурам «динозавра» рукой и весь класс тянет гласные звуки «А», «О», «У», «Э», «И». Это упражнение направлено на развитие дыхания, снятие нервного напряжения, раскрепощения ребенка, развития певческого диапазона.



Упражнение «Самолет». Учащиеся разводят руки в стороны, изображая крылья самолета и поют на свободной высоте звук «У-у-у-у». Если самолет «летит» вниз выполняем глиссандо вниз, если самолет «полетел» вверх выполняем глиссандо вверх. Это упражнение способствует увеличению продолжительности выдоха, развивает силу и гибкость голоса, развивает грудной резонатор.

Искусство пения – это прежде всего правильное дыхание, которое и является одним из важнейших факторов здоровой жизни. Из всех средств музыкотерапии самое сильное воздействие на организм оказывает именно пение. Когда человек болеет, голос его «садится», становясь глухим и бескрасочным. Собственным пением мы можем воздействовать на больной орган или систему, возвращая в него здоровую вибрацию.

Перед вокалотерапевтическими упражнениями хорошо выполнять **дыхательные упражнения**, которые способствуют не только нормальному развитию голоса, но и служат охране голоса от заболеваний и направлены на формирование правильного дыхания.

Упражнение «Хомячок». Пошмыгать носом с закрытым ртом.

Упражнение «Собачке жарко». Часто подышать носом с высунутым языком.

Упражнение «Воротики», или «Паровозик». Глубокий вдох через нос – «воротики» открылись, воображаемый паровозик может в них въехать. Задержка дыхания и мягкий длинный выдох на звук «Ф» – закрыли «воротики». Учитель считает: «Едет паровозик с вагончиками». Для наглядности дети во время упражнения могут помогать себе руками: раскрывать их на вдохе и закрывать на выдохе – открывать и закрывать «воротики».

Упражнение «Воздушный шарик». Резкий выдох – живот втянули. Затем расслабить или «отпустить» мышцы живота. При вдохе живот естественно «выталкивается» вперед, как шарик.

Когда ребята становятся постарше, можно вводить постепенно упражнения дыхательной гимнастики по А. Н. Стрельниковой.

Речевые упражнения. Основная цель – выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции. Артикуляционная гимнастика – способствует тренировке мышц речевого аппарата, ориентированию в пространстве. В результате повышаются показатели уровня развития речи детей, певческих навыков, улучшаются музыкальная память, внимание.

Артикуляционная гимнастика «Приключение язычка».

- Проснулся однажды язычок, а вокруг темно и страшно (рот закрыт, губы сомкнуты).
- В одну щеку постучал, в другую – («проткнуть» языком щеку, одну, другую), не открывается. «Толкну-ка я по сильнее!» – подумал язычок и стал толкать сначала одну щеку, а потом и другую (повторить то, что было в предыдущих фразах).
- Решил тогда язычок поискать выход в другом месте и ткнул сначала верхнюю, а затем нижнюю губу («проткнуть» языком верхнюю губу, нижнюю губу).



- В это время ротик зевнул и открылся (зевнуть).
- Язычок увидел выход и направился к нему, но зубки не пропустили его, а стали тихонько покусывать (покусать кончик языка).
- «Что вы делаете? Почему вы меня кусаете?!» – возмутился язычок. А зубки ответили: «Мы сегодня еще ничего не жевали». И стали жевать язычок сначала с одной стороны (пожевать язык боковыми зубами), а потом и с другой (пожевать язык с другой стороны).
- Язычок спрятался за зубками. А зубки не унимались и продолжали жевать. Они пожевали немного нижнюю губу (покусать нижнюю губу по всей длине), а затем верхнюю (а потом верхнюю).
- Зубки не унимались. Они попытались откусить кусочек щеки (закусить изнутри щеку боковыми зубами).
- Язычок смотрел на зубки и думал: «Почему они такие сердитые! Может от того, что сегодня еще никто не сделал им ничего приятного?!» Язычок принялся мыть сначала верхние, а потом нижние зубки (провести языком между губами и верхними зубами, как бы очищая их), а потом нижние зубки.
- Зубки посмотрелись в зеркальце и промолвили: «Ах, какая чистота! Ах, какая красота!» Спасибо тебе, язычок. Мы больше не станем тебя кусать» (обнажить зубы, растянув губы в улыбке).

Логоритмическая гимнастика – одна из форм активного отдыха, наиболее благоприятного для снятия напряжения после долгого сидения. Двигательные паузы просто жизненно необходимы для детей младшего школьного возраста. Ребенок еще не привык долго учиться, а умственная работа связана с возбуждением отдельных участков головного мозга, которое затем сменяется внутренним торможением, в следствии чего внимание детей ослабевает. Кратковременные физические упражнения под музыку, вызывая возбуждения других отделов головного мозга, усиливают кровообращение и создают благоприятные условия отдыха для ранее возбужденных отделов. После таких упражнений внимание детей повышается, а восприятие учебного материала улучшается.

Логоритмические упражнения могут выполняться в положении стоя и сидя. В них задействованы все группы мышц. «Двигательные» песенки направлены на то, чтобы младший школьник не только радовался движениям, но и получил пользу для позвоночника [4–6].

Упражнение «Страус» увеличивает подвижность плечевого пояса, расслабляет трапецевидные мышцы.

Упражнение «Аист» направленно на тренировку чувства равновесия, развития осанки, укрепления мышц нижних конечностей.

Упражнение «Бабочка» направленно на развитие силы грудных мышц, тренировки правильной осанки.

Различные четверостишия сопровождающиеся движениями в четком ритме.

Ритмотерапия – терапия ритмом. Музыкально-ритмические упражнения выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственную нагрузку и утомление. Ритм, который диктует музыка головному мозгу, снимает нервное напряжение, улучшая тем самым речь ребенка. Движение и танец помогают младшему школьнику быстро и легко устанавливать дружеские связи с другими детьми, а это так же дает психотерапевтический эффект.



ART 14260

УДК 372.878:371.71

Упражнение «Зеркало» (в парах). Один ученик выполняет произвольные ритмические движения под музыку, другой повторяет их в зеркальном отражении.

Упражнение «Вечное движение». Групповая ритмико-двигательная композиция, исполняемая под современную танцевальную музыку. Каждый ребенок придумывает собственное оригинальное движение.

Упражнение «Ритмическое эхо». Учитель дает ритмический рисунок, который все дети, хлопая в ладоши, должны повторить.

Ритмизация собственных имен.

В качестве примера приведем фрагмент занятия с игрой «Ежик».

Цель: воспроизведение ребенком ритмического рисунка с помощью хлопков или детских музыкальных инструментов (барабан, бубен).

Учитель: Не приходилось ли вам встречать музыкальных ежей? Например, таких, которые играют на барабане? А вот молдавскому поэту Георгию Виеру приходилось! Послушайте, как он изобразил такого ежика (читает стихотворение):

С барабаном ходит ежик.

Бум-бум-бум!

Целый день играет ежик:

Бум-бум-бум!

С барабаном за плечами...

Бум-бум-бум!

Ежик в сад забрел случайно.

Бум-бум-бум!

Очень яблоки любил он.

Бум-бум-бум!

Барабан в саду забыл он.

Бум-бум-бум!

Ночью яблоки срывались:

Бум-бум-бум!

И об землю ударялись:

Бум-бум-бум!

Ой, как зайчики струхнули!

Бум-бум-бум!

Глаз до зорьки не сомкнули!

Бум-бум-бум!

Забавное стихотворение, не правда ли? Сейчас мы устроим интересную игру. Какие слова все время повторяются в стихах? Сколько ударов барабана изображают эти слова? Попробуем сопровождать это стихотворение хлопками. Делать мы это должны одновременно, ведь у ежика был всего один барабан. Сейчас мы достанем игрушечные барабаны и на слова «бум-бум-бум» будем исполнять три удара двумя палочками – правой, левой, правой, вот так. (Дети под чтение педагогом стихотворения выполняют соответствующие движения.)

А теперь поиграем по-другому. Отметьте в стихах место, где «ночью яблоки срывались» – как это можно озвучить, иначе ведь, когда яблоки падают, их звук не похож на удар барабана? (Дети предлагают озвучить падение яблок мягкими хлопками; бубном и т. п. Игра повторяется с музыкальным оформлением.)

Музыка сама по себе благо для ребёнка. Она имеет и мелодию, и ритм, и гармонию, что позволяет ребёнку раскрыться, ощутить гармонию внутри себя и с окружающим миром.

Лечение музыкой – это психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека, где музыка используется как лечебное средство.

Человечеству многие тысячелетия известно о врачующем воздействии музыки. Музыкотерапия – удачное дополнение к другим методам лечения, профилактики и оздоров-



ления. Так, мелодии некоторых произведений И. С. Баха позволяет получить расслабляющий эффект: установку на состояние покоя может создать «Прелюдия № 1», расслабление мимических мышц – «Прелюдия № 8». Произведения Ф. Шопена позволяют ощутить расслабление мышц туловища – «Прелюдия № 4», мышц ног – «Прелюдия № 13». Некоторые произведения Ф. Шопена способствуют нормализации регуляторных функций: регуляции ритма сердечных сокращений и дыхания – «Прелюдия № 15», общей активации – «Прелюдия № 17». Формированию состояния уверенности помогают произведения М. Таривердиева «Мгновение», Ж. Бизе – Р. Щедрина на тему «Тореадор»; для поднятия настроения – «Рондо в турецком стиле» В. А. Моцарта, для успокоения и умиротворения – «Аве Мария» Ф. Шуберта, «Колыбельная» И. Брамса.

Для того, чтобы музыка подействовала на ученика наибольшим образом, его необходимо специально настроить и подготовить. Надо сесть в удобной позе, расслабиться и сосредоточиться на звуках. Так же просмотр репродукций произведений изобразительного искусства одновременно с восприятием музыки положительно влияет на психоэмоциональное состояние.

Пальчиковая гимнастика. Кончики пальцев – есть второй головной мозг. В жизнедеятельности человека рука играет важную роль на протяжении всей его жизни.

Дотрагиваясь до чего-либо рукой, человек сразу же узнает, что это за вещь. Работа пальцев рук действительно бесконечно разнообразна и важна для каждого человека. Пальцами можно трогать, брать, поглаживать, зажимать ... Невозможно перечислить все глаголы, описывающие все, что можно делать нашими руками, пальцами.

Развивает речь ребенка, двигательные качества, повышают координационные способности пальцев рук, соединяют пальцевую пластику с выразительным мелодическим и речевым интонированием.

Упражнение «Пальчики». Исходное положение – ладони раскрыты. Дети проговаривают стихотворение параллельно загибая пальцы.

- Пальчик – мальчик, где ты был? (пошевелить большим пальцем правой руки).
- С этим братцем в лес ходил! (загибать левой рукой указательный палец).
- С этим братцем щи варил! (средний палец).
- С этим братцем песни пел (безымянный палец).
- С этим братцем кашу ел! (мизинец).

Результатами музыкально-оздоровительной работы являются:

- снижение уровня заболеваемости;
- стабильность физической и умственной работоспособности во всех сезонах года, не зависимо от погоды.
- повышение уровня развития музыкальных и творческих способностей детей;
- стабильность эмоционального благополучия каждого ученика;
- повышение уровня речевого развития.

Ссылки на источники

1. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии. – М., 2004.
2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М., 2002.
3. Иванов В. Физвокализ – голос здоровья // Физкультура и спорт. – 2012. – № 2. – С. 2.
4. Белая А. Е., Мирясова В. И. Пальчиковые игры. – М., 1999.
5. Буренина А. И. Ритмическая мозаика. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 220 с.
6. Петрушин В. И. Слушай. Пой. Играй. – М.: Музыка, 2000.



ART 14260

УДК 372.878:371.71

Natalia Sorokina,

music teacher of the school 2073, Moscow

Music lesson as a means of promoting health of primary school students

Abstract. The article raised the issue about the possibilities of music lessons as a component of the use of health-technology in the modern elementary school. Identified the main characteristics of health-technology in the classroom music, cited as examples of exercises which use music in the classroom allows you to save the health of the student.

Keywords: health preservation, vocal-therapy, rhythm-therapy, rave rhythmical gymnastics, interest, initiative, creativity, perception.

References

1. Koval'ko V. I. Zdorov'esberegajushhie tehnologii. – M., 2004.
2. Smirnov N. K. Zdorov'esberegajushhie obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj shkole. – M., 2002.
3. Ivanov V. Fizvokaliz – golos zdorov'ja // Fizkul'tura i sport. – 2012. – # 2. – P. 2.
4. Belaja A. E., Mirjasova V. I. Pal'chikovye igry. – M., 1999.
5. Burenina A. I. Ritmicheskaja mozaika. – SPb.: LOIRO, 2000. – 220 s.
6. Petrushin V. I. Slushaj. Poj. Igraj. – M.: Muzyka, 2000.

Рекомендовано к публикации:

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

