

**№ 10 (октябрь) • 2014 год**





## Использование мобильных технологий для проведения игр на местности при подготовке будущих учителей<sup>1</sup>

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования мобильных технологий и сервисов Интернета в подготовке будущих учителей. В работе приводится полное описание трех игр в стиле геокешинг для студентов – будущих учителей информатики.

**Ключевые слова:** игры на местности, будущий учитель, мобильные технологии.

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

Основной задачей современного образования является формирование конкурентоспособной личности: уверенной в себе, готовой самостоятельно и оперативно принимать решения, ответственной за свои действия. Современный специалист должен быть способен выразить себя профессионально и интеллектуально [1]. Следовательно, в подготовке будущих специалистов очень важным является создание условий для развития мотивационной, эмоциональной и познавательной сфер. Это может быть достигнуто за счет совершенствования педагогических приемов, использования игровых методов обучения.

На протяжении всей истории развития человека важнейшей целью любой игры было развитие способностей, выработка необходимых черт, качеств, навыков и привычек. Особенностью игры как метода обучения является наличие четкой цели, при этом содержание и формы игрового процесса могут быть разнообразны [2]. Если для детей игра – это основной вид деятельности, то для взрослых в качестве главного мотива выступает удовольствие, получаемое непосредственно от игрового процесса. В игре более важен не результат, а сам процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Игра также отличается от других методов обучения тем, что материал представляется в ненавязчивой форме и дает мотивацию к получению знаний [3]. Можно выделить следующие функции игры, при этом одна и та же игра может обладать несколькими функциями [4]:

- обучающая – развитие памяти, внимания, восприятия информации различной сложности;
- развлекательная – создание благоприятной атмосферы на занятиях;
- коммуникативная – объединение учащихся и установление эмоциональных контактов;
- релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного интенсивным обучением;

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания № 2014/411 (код проекта: 724).



– психотехническая – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для усвоения больших объемов информации;

– развивающая – гармоничное развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей личности;

– воспитательная функция – психотренинг и психокоррекция проявления личности в игровых моделях жизненных и профессиональных ситуаций.

Преобразовать в интенсивную игровую форму обучения можно любую учебную дисциплину, если преподаватель освоил игровые методы обучения, сделал их привычным видом деятельности. Игры используют в своей практике многие школьные учителя; так, именно игра позволяет повысить познавательный интерес учеников, дает возможность преподнести, применить и закрепить знания в более яркой форме и в непринужденной обстановке. В связи с этим игра может быть рассмотрена как эффективный метод обучения в подготовке студентов – будущих учителей.

Примерами игровых методов обучения, распространенных в подготовке студентов педагогического направления, являются имитационные, ролевые и деловые игры. Имитационная игра показывает обучающимся всю сложность конкретных проблем профессиональной среды, способствует выявлению категорий ценностей различных социальных групп. Ролевая игра расширяет кругозор, способствует развитию интереса, увлеченности [5]. Деловая игра является более сложным видом игровой деятельности и подразумевает многоэтапную подготовку преподавателя. Среди особенностей деловой игры выделяют [6]:

- наличие ситуации или имитационной модели каких-либо работ;
- наличие большого количества решений ситуации;
- реализация в процессе последовательности решений промежуточных задач и др.

На протяжении весьма длительного времени перечисленные игровые методы являлись основными в процессе подготовки будущих специалистов, в том числе будущих учителей. Однако сейчас этот перечень может быть дополнен поисковыми играми на местности.

Как отмечается в [7], прародителем многих современных поисковых игр является ледтербоксинг – игра, развивающая навыки ориентирования на местности, умения решать головоломки, появившаяся в Англии в 1854 г. Цель игры – найти «почтовый ящик» (сейчас их количество превышает 40 тысяч), хорошо замаскированный на местности, собрав и разгадав необходимые подсказки. Для ящиков выбирались живописные или исторические места, поэтому участники игры имели возможность познакомиться с историей или географией региона поиска.

Дальнейшее развитие поисковых игр обусловлено созданием системы глобального позиционирования GPS, позволяющей в любом месте Земли и практически при любых погодных условиях определить свое местоположение. Так появился геокэшинг – игра с применением спутниковых навигационных систем, заключающаяся в нахождении тайников, спрятанных другими участниками игры [8].

В России геокэшинг развивается с 2002 г., и основной упор организаторы игры делают на то, чтобы игроки имели возможность познакомиться с культурно-историческим наследием мест, в которых проходит игра [9].

В настоящее время большой интерес представляет использование поисковых игр в образовательном процессе. Первые попытки были сделаны еще до появления сети Интернет и современных средств навигации. При этом поисковые игры носили спортивный характер и сводились к ориентированию на местности с использованием



карт и компаса. Однако развитие глобальной сети, появление социальных сетей и сервисов веб 2.0 вывели такого рода игры на качественно новый уровень, предоставив возможность участникам игры взаимодействовать дистанционно, обмениваться ссылками и фотографиями, делать и комментировать записи, создавать описания объектов на местности и прикреплять их на интерактивной карте к точке с заданными координатами. Весьма важным инструментом в реализации поисковых игр с сетевой поддержкой являются мобильные устройства: планшетные компьютеры, смартфоны и т. д. Их использование позволяет участникам образовательного процесса свободно перемещаться, использовать электронные мультимедийные учебные материалы и обмениваться ими [10].

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете на протяжении нескольких лет организуются игры на местности с использованием мобильных и интернет-технологий для студентов – будущих учителей. Большинство участников являются студентами II–IV курсов факультета математики, информатики и физики. Участникам, распределенным на команды, предлагается за определенный промежуток времени (как правило, на игру отводится 2–3 часа) найти как можно больше тайников, выполнить спрятанные в них задания и предоставить мультимедийный и фотоотчет. Обычно участники делятся на три команды. Все игры были проведены на территории спортивно-оздоровительного лагеря Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Приведем их детальное описание.

## 1. Игра «В поисках полосатого слона» (2012)

Сюжет игры основывается на советском мультипликационном фильме «Следствие ведут Колобки», главными героями которого являются братья-детективы, разыскивающие пропавшего из зоопарка слона необычного полосатого окраса. Этот мультфильм хорошо известен студентам указанного возраста.

В ходе данной игры студентам предлагалось выступить в роли детективов и, используя всевозможные подсказки и показания свидетелей, обнаружить спрятанный приз – «полосатого слона». Участники игры были распределены на три команды, побеждала та команда, которая, проанализировав подсказки, найдет «слона» первой.

Перед стартом каждая команда получила путевой лист, в котором были описаны показания свидетелей. Так как игра проводилась на территории спортивно-оздоровительного лагеря Волгоградского государственного социально-педагогического университета, то в качестве свидетелей выступали персонажи – возможные сотрудники лагеря: сторож, медсестра и повар. В показаниях, с учетом сюжета игры, вида деятельности персонажа и стиля самого мультфильма, были зашифрованы определенные объекты на территории спортивно-оздоровительного лагеря. На этих объектах были спрятаны фрагменты QR-кодов. Таким образом, от участников требовалось не только правильно расшифровать показания, определить объекты на игровой территории, но также найти очередную подсказку в границах этого объекта. Только соединив все найденные фрагменты QR-кодов в один документ, игроки смогли прочесть местонахождение приза – потерянного «полосатого слона».

В настоящее время отдельные материалы игры доступны в Google Drive по следующим ссылкам:

– <https://docs.google.com/document/d/1TMqBJ4yyEtXm79kYb99k5JW2IK68ZcXH0anh3vhxpwY/edit>,

– <https://docs.google.com/document/d/13gPflDXBqJ5wllpBCEwdBvDWV9BMGdqzWctQUZ9xY1k/edit>,



– [https://docs.google.com/document/d/1R\\_oTMvcRvB3SI5yhn-Cz9uo--iUbmQ1s3PzWOXcigDo/edit](https://docs.google.com/document/d/1R_oTMvcRvB3SI5yhn-Cz9uo--iUbmQ1s3PzWOXcigDo/edit),

– <https://docs.google.com/document/d/1Cy4JQt5XEs2sEggigvxcCnHEg8lcFT70jt63MFUwp9g/edit>.

Все использованные в ходе игры QR-коды были созданы с помощью онлайн-сервиса <http://qrcoder.ru>. Участники игры были оснащены планшетными компьютерами и смартфонами с установленными программами для распознавания матричных кодов.

Основными задачами этого мероприятия были следующие:

- знакомство с QR-кодами и программами для их распознавания;
- демонстрация возможностей использования мобильных приложений для организации внеклассной деятельности учащихся.

## 2. Игра «Цифровые впечатления от кругосветного путешествия» (2013)

Сюжет игры построен на идее кругосветного путешествия, которое предстоит совершить участникам. Каждая команда получала свой маршрут с указанием объектов на игровой территории (например, столовая, футбольное поле и т. д.). На указанных объектах – контрольных точках – были спрятаны задания для команд. Отметим, что при формулировке заданий были использованы фразы из песен и фильмов, хорошо известных студентам. Студентам необходимо было сделать фото- и видеоотчет о выполненных заданиях в сервисе Prezi.com. Все задания объединены тематикой кругосветного путешествия, знакомства с природой и культурой разных стран. В настоящее время задания доступны в Google Drive по ссылке: [https://docs.google.com/document/d/1UDeMBbDTFygOPejx4jd4UUSGk\\_9GPFR6b5RSxH2Benc/edit](https://docs.google.com/document/d/1UDeMBbDTFygOPejx4jd4UUSGk_9GPFR6b5RSxH2Benc/edit) (номер варианта в задании соответствует номеру команды, которой это задание предназначалось). Приведем примеры некоторых:

– Вы путешествуете по разным странам и континентам, где растут самые разнообразные цветы и деревья. Привезите из путешествия растения – символы стран. Чтобы при этом не причинять вреда местной флоре, выполните лист этого растения (клен) в технике оригами.

– Традиционным развлечением для туристов является фотографирование в национальных костюмах. Вам также необходимо предоставить такую фотографию, используя для облачения подручные материалы или возможности графических редакторов.

– Во время дальней поездки очень просто попасть в какую-нибудь нелепую ситуацию. Но настоящий путешественник никогда не отчаивается и может обратиться в шутку любую неприятность! Снимите короткий видеоролик о том, как перепутали багаж в аэропорту.

Для возможности проведения фото- и видеосъемок участники игры были оснащены планшетными компьютерами, фотоаппаратами и смартфонами. Также техническое обеспечение мероприятия составлял учебный класс с ноутбуками, подключенными к сети Интернет и с установленными офисными программами. Это предоставляло участникам дополнительные возможности по редактированию фото- и видеоматериалов, а также оформлению отчетов в сервисе Prezi.com

Основная задача мероприятия заключалась в демонстрации возможностей мобильных устройств и приложений, а также социальных сервисов (в частности, сервиса Prezi.com) для организации внеклассной деятельности учащихся.



### 3. Игра «Из Сети в Космос» (2014)

Сюжет и название определены тем, что игра проводилась накануне отмечаемого в России Дня космонавтики. Каждая команда представляла экипаж космического корабля. После распределения на команды участникам предлагалось определить свое название, выбрав лист с QR-кодом и распознав его. Ниже приведены коды с названиями кораблей:



Названия команд – экипажей космических кораблей

Каждая команда получает листы с QR-кодами, в которых были зашифрованы ссылки на ресурсы с опубликованными заданиями. Были использованы следующие социальные сервисы сети Интернет:

Облако слов (<http://wordle.net>). Данный сервис позволяет создавать облако из текста, при этом чем чаще слово встречается, тем больший размер шрифта ему соответствует. Текст можно либо ввести самому, либо указать адрес сайта для сбора слов. Готовое облако можно распечатать или сохранить в галерею.

Вики. Это технологии и сервисы Интернета, предполагающие создание сайтов, страницы которого могут создавать и редактировать все пользователи Интернета. На страницах вики-сайтов можно публиковать графические изображения и другое медиасодержание, а также, как правило, обсуждать разработанные материалы.

Интерактивные постеры Glogster (<http://glogster.com>) – художественно оформленные плакаты, с которыми можно «взаимодействовать», увеличивая отдельные фрагменты, просматривая видеоролики, прослушивая аудиосопровождение.

Сетевые Prezi-презентации (<http://prezi.com>). Это презентации нового вида с нелинейной структурой. Данный ресурс предоставляет пользователю широкий набор инструментов, с использованием которого обычная презентация превращается в «путешествие» по бесконечному листу. На данном листе размещается текст, графические изображения, видеоролики. Для отображения размещенных на листе материалов надо указать путь, по которому пользователь будет «путешествовать» по листу.

Подробное описание и возможности данных сервисов представлены в работе [11].

Далее приведем примеры заданий и ссылки на ресурсы, где они опубликованы:

- сделайте коллективную фотографию на фоне своего космического корабля, [http://www.wordle.net/show/wrdl/7733686/Задание\\_НМШ](http://www.wordle.net/show/wrdl/7733686/Задание_НМШ);
- проведите видеозапись по собственному космическому кораблю, <http://wiki.vspu.ru/workroom/nmsh/video/index>;
- разработайте правила поведения на космическом корабле, [http://prezi.com/o8mmuvowehd4/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/o8mmuvowehd4/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share);
- сделайте фотографию и отметьте на карте то место, над которым пролетает космический корабль, <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3b3133822f9e>;



– подготовьте фото- или видеоотчет о том, что физическая подготовка команды соответствует тяжелым условиям космического полета, <http://www.glogster.com/jialu/kosmos/g-6k2emiuqq87hlaitnapdd3v>.

Оформление мультимедийного отчета команд-экипажей происходило на вики-портале образовательных ресурсов Волгоградского государственного социально-педагогического университета ([wiki.vspu.ru](http://wiki.vspu.ru)).

В ходе игры участники были оснащены планшетными компьютерами, фотоаппаратами и смартфонами для возможности проведения фото- и видеосъемок и распознавания QR-кодов. Также техническое обеспечение мероприятия составлял учебный класс с ноутбуками, подключенными к сети Интернет и с установленными офисными программами. Это предоставляло участникам возможности редактирования фото- и видеоматериалов, поиска информации в сети Интернет, доступа к указанным ресурсам с опубликованными заданиями и к вики-порталу для оформления отчета.

Основными задачами мероприятия являлись:

- расширение представлений о QR-кодах и программах для их распознавания;
- демонстрация возможностей использования мобильных устройств и интернет-сервисов для организации внеклассной деятельности учащихся, в том числе тематических мероприятий.

Отметим, что важным условием проведения игр на местности с использованием мобильных технологий является не только наличие планшетных компьютеров с необходимым программным обеспечением (распознавание QR-кодов, офисные приложения и т. д.), но также оснащение территории проведения игры доступом к мобильному Интернету.

Анализ проведенных мероприятий позволяет сделать вывод о том, что использование мобильных технологий для проведения игр на местности при подготовке будущих учителей способствует развитию у студентов навыков работы в команде; расширению представлений о возможности использования интернет-ресурсов и мобильных устройств для организации учебной и внеучебной деятельности учащихся; развитию познавательного интереса и положительной мотивации к учению. В целом студенты – будущие учителя становятся технически и психологически готовыми к использованию мобильных технологий в образовании и осваиванию новых возможностей для их более эффективного использования.

## Ссылки на источники

1. Двадненко М. В., Привалова Н. М., Двадненко И. В., Двадненко В. И., Привалов Д. М. Инновационные педагогические приемы современного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 199–207.
2. Сайгушев Н. Я., Ермаков Д. И., Сергеев А. Н. Игра как средство профессиональной подготовки студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 114–120.
3. Недогреева Н. Г., Щербаков Ю. В. Игра в структуре подготовки студентов – будущих учителей физики // Вестник российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». – 2008. – № 3. – С. 92–100.
4. Петрусинский В. В. Игры – обучение, тренинг, досуг: сб. сценариев. – М., 1998.
5. Чернышова И. В., Чернышова Н. А. Игра как активный метод обучения общению в профессиональном образовании // Поволжский торгово-экономический журнал. – 2012. – № 5. – С. 81–86.
6. Петрусинский В. В. Указ. соч.
7. Коротков А. М., Земляков Д. В. Подготовка работников музейной сферы к использованию геоигр для организации просветительской деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1(14). – С. 48–53.
8. Кеспигов В. Н., Солодкова М. И., Ильясов Д. Ф., Ильина А. В. Особенности научно-исследовательской деятельности учреждения дополнительного образования в условиях модер-



ART 14261

УДК 378.147:004.9

- низации образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4(13). – С. 40–45.
9. Letterboxing North America. – URL: <http://letterboxing.com> (дата обращения 21.03.2014).
  10. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2011. – № 1. – С. 241–252.
  11. Сергеев А. Н., Пономарева Ю. С., Ульченко Е. Н. Использование сервисов веб 2.0 в учебных проектах сетевых сообществ Интернета // Вестник ТулГУ. Серия современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2013. – Вып. 12. – С. 161–168.

**Yulia Ponomareva,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the chair of informatics and informatization of education Volgograd state socio-pedagogical university, Volgograd*

[29jialu@gmail.com](mailto:29jialu@gmail.com)

**Using mobile technologies for the games outdoors in preparation for future teachers**



**Abstract.** The article is devoted to the use of mobile technology and Internet services for the preparation of future teachers. The article gives a complete description of the three geocaching games for the students – future teachers of Informatics.

**Key words:** games outdoors, future teacher, mobile technologies.

#### References

1. Dvadenko, M. V., Privalova, N. M., Dvadenko, I. V., Dvadenko, V. I. & Privalov D. M. (2013) “Innovationnye pedagogicheskie priemy sovremennogo obrazovaniya”, *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 3, pp. 199–207 (in Russian).
2. Sajgushev, N. Ja., Ermakov, D. I. & Sergeev, A. N. (2011) “Igra kak sredstvo professional'noj podgotovki studentov”, *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, № 11, pp. 114–120 (in Russian).
3. Nedogreeva, N. G. & Shherbakov Ju. V. (2008) “Igra v strukture podgotovki studentov – budushih uchitelej fiziki”, *Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya “Informatizacija obrazovaniya”*, № 3, pp. 92–100 (in Russian).
4. Petrusinskij, V. V. (1998) *Igry – obuchenie, trening, dosug: sb. scenarijev*, Moscow (in Russian).
5. Chernyshova, I. V. & Chernyshova, N. A. (2012) “Igra kak aktivnyj metod obuchenija obshheniju v professional'nom obrazovanii”, *Povolzhskij torgovo-jekonomicheskij zhurnal*, № 5, pp. 81–86 (in Russian).
6. Petrusinskij, V. V. (1998) Op. cit.
7. Korotkov, A. M. & Zemljakov, D. V. (2013) “Podgotovka rabotnikov muzejnoj sfery k ispol'zovaniju geogr dlja organizacii prosvetitel'skoj dejatel'nosti”, *Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov*, № 1(14), pp. 48–53 (in Russian).
8. Kespikov, V. N., Solodkova, M. I., Il'jasov, D. F. & Il'ina, A. V. (2012) “Osobennosti nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti uchrezhdenija dopolnitel'nogo obrazovaniya v uslovijah modernizacii obrazovaniya”, *Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov*, № 4(13), pp. 40–45 (in Russian).
9. Letterboxing North America. Available at: <http://letterboxing.com> (data obrashhenija 21.03.2014) (in English).
10. Golitsyna, I. N. & Polovnikova, N. L. (2011) “Mobil'noe obuchenie kak novaja tehnologija v obrazovanii”, *Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo* (Educational Technology & Society), № 1, pp. 241–252 (in Russian).
11. Sergeev, A. N., Ponomareva, Ju. S. & Ul'chenko, E. N. (2013) “Ispol'zovanie servisov veb 2.0 v uchebnyh proektah setevyh soobshhestv Interneta”, *Vestnik TulGU. Seriya sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin*, vyp. 12, pp. 161–168 (in Russian) (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



## Определение конкурентного положения организации на рынке консалтинговых услуг

**Аннотация.** *Статья посвящена вопросам стратегического планирования. Авторы определяют конкурентное положение организации, предлагают перспективное направление конкурентного поведения на рынке консалтинговых услуг.*

**Ключевые слова:** *стратегия, типы стратегий, стратегическое управление, стратегический план, интегрированная модель принятия управленческих решений. Раздел: (04) экономика.*

В экономической литературе существует несколько точек зрения по поводу определения понятия «стратегия». Так, например, отечественные экономисты О. С. Виханский и А. И. Наумов рассматривают стратегию «как долгосрочное качественно определенное направление развития организации, касающееся сферы деятельности организации, средств и формы ее деятельности, системы взаимоотношений внутри организации, а также позиции организации в окружающей среде, приводящее организацию к ее целям» [1].

Специалисты стратегического планирования США определяют стратегию «как решения и политики, принятые к исполнению и непосредственно влияющие на финансовую деятельность предприятия. Как правило, подобные решения и политики сопровождаются распределением или перераспределением ресурсов и необратимы». И. Н. Герчикова пишет, что стратегия предприятия – «это рассчитанная на перспективу система мер, обеспечивающая достижение конкретных намеченных компанией целей» [2]. Более кратко и конкретно определение стратегии дано М. Месконом, М. Альбертом и Ф. Хедоури: «Стратегия – общий, всесторонний план, предназначенный для того, чтобы обеспечить осуществление миссии организации и достижение ее целей» [3]. Однако всесторонний план в условиях нестабильной и динамичной внешней среды обязательно претерпит изменения и потребует корректировки. Г. Минцберг отмечает, что «стратегия есть не только план, а комплекс решений и действий» [4]. И. Ансофф под стратегией понимает «набор правил для принятия решений, которыми руководствуется предприятие в своей деятельности» [5; 6].

Обобщая изложенное, под стратегией предприятия следует понимать интегрированную модель принятия всех управленческих решений в деятельности предприятия, определяющую общее направление его развития на долгосрочную перспективу. Изучение зарубежных исследований по данной тематике позволило выявить несколько моделей разработки стратегий функционирования предприятия. К ним относятся: Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури: стратегии роста, ограниченного роста, сокращения и сочетания; О. С. Виханский: стратегии концентрированного роста, инте-



грированного роста, дифференцированного роста и стратегия сокращения; П. В. Забелин, Н. К. Моисеева: глобальная стратегия, портфельная стратегия и функциональная стратегия; Ф. Котлер: стратегия интенсивного роста, интеграционного роста, конгломеративного роста и комбинированного роста; В. А. Горемыкин: наступательная стратегия, оборонительная, стратегия отступления и смены видов бизнеса; А. Ю. Юданов: виолентная стратегия, пациентная стратегия, коммутантная и эксплорентная стратегии; М. Портер: стратегия лидерства издержек, фокуса сегмента на рынке, стратегия дифференциации и стратегия фокуса на новых товарах; И. Ансофф: стратегия максимизации доли рынка, стратегия развития рынка, развития товара и стратегия диверсификации; А. А. Томпсон, А. Дж. Стрикленд: стратегия лидерства по издержкам, стратегия концентрации на более низких издержках, стратегия концентрации на основе дифференциации и стратегия наилучшей стоимости.

В основе любого стратегического плана развития предприятия лежит корпоративная стратегия, разработка которой является задачей высшего руководства. Совокупность стратегий всех уровней составляет основу портфельной стратегии предприятия. Корпоративная стратегия – это первый уровень стратегий предприятия. Она определяет долгосрочные цели, направление развития в целом, структуру распределения ресурсов и инвестиций, все стратегические направления производственно-сбытовой деятельности компании, целесообразные изменения оргструктуры. Данная стратегия показывает, как управлять различными видами бизнеса, чтобы сбалансировать портфель товаров и услуг.

Стратегические решения этого уровня наиболее сложны, поскольку касаются предприятия в целом. Эффективно распределенные между структурными подразделениями предприятия ресурсы могут создать эффект синергизма или стратегического рычага, когда определенные затраты на реализацию совокупности различных типов стратегий приводят к гораздо более продуктивным результатам в деятельности предприятия. Существуют различные варианты корпоративных, наиболее общих стратегий, разнообразие которых может быть сведено к четырем основным типам: стратегии роста; стратегии ограниченного роста; стратегии сокращения; стратегии сочетания.

Стратегия неограниченного роста реализуется в том случае, когда имеются возможности значительного роста объемов в сравнении с предыдущим периодом деятельности, то есть когда внутрипроизводственные резервы и ресурсы не ограничивают рыночное поведение при диверсификации, освоении и расширении сегментов деятельности на рынке.

Стратегии концентрированного роста: стратегия усиления позиции; стратегия расширения границ рынка; стратегия совершенствования. Концентрированный рост оправдан в тех случаях, когда предприятие не до конца использовало свои возможности по оказанию существующих услуг на уже освоенных рынках.

Стратегии интегрированного роста: стратегия обратной вертикальной интеграции; стратегия вперед идущей интеграции; стратегия горизонтальной интеграции. Интегрированный рост применяется в тех случаях, когда у сферы деятельности предприятия прочные позиции или когда предприятие может получить дополнительные выгоды за счет перемещения в рамках отрасли назад, вперед или по горизонтали.

Стратегии диверсифицированного роста: стратегия концентрированной диверсификации; стратегия горизонтальной диверсификации; стратегия конгломерантной диверсификации. Диверсифицированный рост оправдан в тех случаях, когда отрасль не дает предприятию возможности для дальнейшего роста или когда возможности для дальнейшего роста за пределами этой отрасли значительно привлека-



тельнее. Предприятие должно выявить для себя наиболее перспективное направление развития, используя накопленный опыт, или выбрать такие направления развития, которые будут способствовать устранению имеющихся у него недостатков. Если рост предприятия не соответствует целям, то возможна реализация стратегий ограниченного роста (стабилизации). Стратегия ограниченного роста реализуется в устойчивых сферах и условиях деятельности, когда на рынке спрос регулируется различными действиями. Эта стратегия может реализовываться в других случаях, когда имеются ограничения по обеспечению ресурсами из внешней среды и другими: стратегия конкурентоспособности услуг; стратегия сохранения рыночной доли; стратегия обеспечения определенного уровня прибыльности.

Стратегии сокращения используются чаще всего тогда, когда финансовые показатели деятельности предприятия ухудшаются (например, при экономическом спаде) с целью спасения предприятия от банкротства. Стратегия сокращения реализуется в случаях, когда организация не может устанавливать уровень намеченных целей выше достигнутого. Это стратегия ликвидации бизнеса; стратегия переориентации; стратегия отсекающего лишнего.

Стратегии сочетания заключаются в комбинации различных стратегий применительно к различным сферам деятельности или подразделениям предприятия. В зависимости от ситуации, сложившейся в каждом из них, применяется наиболее подходящая стратегия. Стратегия сочетания осуществляется сокращением или переориентацией одних видов деятельности и обеспечением роста в других видах деятельности.

М. Портер, как и Б. Карлофф, выделил три основные бизнес-стратегии, которые имеют универсальный характер и применимы в отношении любой конкурентной силы. Это преимущество в издержках, дифференциация и фокусирование.

Стратегия преимущества в издержках применяется с наибольшим эффектом при реализации услуг, пользующихся массовым спросом, и ориентирует предприятие на предложение значительного объема услуг и обширный рынок. Именно минимизация издержек дает возможность предприятию реализовывать услуги по низким тарифам. В результате роста объемов продаж повышаются рентабельность и прибыль предприятия. Основной недостаток стратегии: из-за снижения издержек часто происходит неоправданное снижение качества продукции.

Стратегия дифференциации используется в том случае, когда предприятие выходит на емкий рынок с продуктом или услугой с уникальными свойствами, которые чаще всего закреплены торговой маркой. Основной недостаток стратегии: часто требуются значительные вложения средств в инновационные процессы.

Стратегия фокусирования предполагает сосредоточение на одном из сегментов рынка: особой группе покупателей, определенных услугах или ограниченном географическом регионе их распространения.

Функциональные стратегии – это комплексы мероприятий и программ для отдельных функциональных сфер и подразделений предприятия, описывающие стратегическую направленность каждой функции. Они разрабатываются основными отделами и службами предприятия на базе корпоративной и бизнес-стратегии. Это стратегии логистики, маркетинга, финансовая, производственная, кадровая стратегии и т. д.

Общая стратегия предприятия должна иметь структуру, которая предполагает наличие трех основных блоков стратегий: корпоративной, бизнес-стратегии и функциональной. Эти блоки различаются масштабностью задач и степенью детализации разработки. Для достижения успеха стратегии должны быть взаимно согласованы и тесно взаимодействовать друг с другом. Ф. Котлер классифицирует конкурентные



стратегии в зависимости от роли предприятия на целевом рынке, а именно [7]: стратегии лидера рынка; стратегии претендента на лидерство; стратегии последователя; стратегии обитателя ниши.

Выбор стратегии – искусство управления, зависящее от компетентности и профессионализма руководителей и достоверности собранной информации. Выбранная стратегия может изменяться под влиянием внешних и внутренних причин в процессе выполнения намеченных мероприятий, а задача руководства в этом случае – адаптировать ее к изменившимся условиям. Сущность выработки и реализации стратегии состоит в том, чтобы выбрать рациональное направление развития из многочисленных альтернатив и направить производственно-хозяйственную деятельность по избранному пути, причем процесс выработки стратегии не завершается каким-либо немедленным действием. Обычно он заканчивается установлением общих направлений, позволяющих обеспечить рост и укрепление позиций предприятия. Разработка стратегии предприятия, с одной стороны, является подсистемой стратегического управления, с другой – она представляет собой сущностную основу процесса стратегического планирования с соответствующей разработкой долгосрочных планов развития. Концепция стратегического планирования при формировании стратегии представляется в качестве некой долгосрочной концепции планирования и управления, в рамках которой «определяются долгосрочные ориентиры развития и цели фирмы, долгосрочный курс действий по достижению целей и распределению ресурсов, требуемых для воплощения стратегии» [8; 9]. Иными словами, концепция стратегического планирования основана на направлении процесса планирования от «будущего» к «настоящему», предполагая постановку целей предприятия и разработку конкретных программ для их реализации посредством анализа текущей ситуации. Конкурентоспособность компании во многом определяется показателями деятельности и позиционированием на рынке фирм-конкурентов. Выбор стратегии рассмотрим на примере компании.

Компания «1С: Бухучет и Торговля» (БИТ) основана в 1997 г. и занимает сегодня лидирующие позиции в области автоматизации и комплексного оснащения предприятий розничной торговли, общественного питания, склада и логистики. Прямыми конкурентами на рынке консалтинговых услуг являются «1С: Бухучет и Торговля», 1С-РАРУС и РОСИНФО.

Эффективная стратегия развития, высокое качество услуг и команда высокопрофессиональных специалистов позволили компании БИТ вырасти в крупнейшую региональную сеть. Логичным партнером для компании БИТ, конечно, явилась фирма «1С» – ведущий российский производитель программных продуктов экономического назначения.

С момента основания компания является франчайзи фирмы «1С», получив права на распространение продуктов 1С. Позже к продаже и сопровождению программных продуктов добавилось обучение клиентов работе с программами «1С». БИТ является центром сертифицированного обучения фирмы 1С. В 2000 г. группа специалистов, стоявшая у истоков основания компании, взяла курс на построение широкой сети региональных представительств, а позднее – международную экспансию. Офисы компании открыты в семи странах: России, Украине, Казахстане, ОАЭ, Гонконге, Канаде, США. Филиал компании «1С-Рарус» в Самаре основан в 2012 г. на базе официального партнера «1С» – «Имплозии СОФТ», которая более 12 лет помогает клиентам эффективно вести бизнес. Компания специализируется на комплексной автоматизации управления и учета на базе программ фирмы «1С». Филиал об-



ладает значительным опытом автоматизации предприятий нефтехимической отрасли, оптово-розничных компаний, производственных предприятий и ЖКХ.

Специализация: комплексная автоматизация на платформе «1С: Предприятие 8»; внедрение и сопровождение программных продуктов фирмы «1С»; информационно-технологическое сопровождение и поддержка клиентов на основании абонентского договора; учебный центр (ЦСО); автоматизация розничной торговли; автоматизация производственных предприятий; поставки системного программного обеспечения; отраслевая автоматизация.

Клиентами компании являются известные предприятия Самарской области: БК Евразия, ОАО Волгабурмаш, Русфинанс Банк, ЦСКБ Прогресс, СамараТрансЛогистика, ТД Лукойл, Самаранефтегеофизика, Hoff (Kika).

Информационно-технический центр «РОСИНФО» осуществляет автоматизацию управления предприятий с использованием программ «1С: Предприятие». Основные направления работы: бухгалтерский и налоговый учет, расчет заработной платы; управленческий учет и бюджетное управление; автоматизация управленческих и учетных задач торговых и производственных предприятий. ИТЦ «РОСИНФО» является сертифицированным дилером консультационно-внедренческой фирмы «Инталев» (г. Санкт-Петербург). Сотрудники ИТЦ «РОСИНФО» прошли обучение и сертифицировались в КФГ «Инталев» по теме «Бюджетное управление: Постановление и автоматизация». На сегодняшний день с фирмой сотрудничает на постоянной основе более 300 организаций практически всех видов деятельности в различных отраслях.

Заказчиками-потребителями является большое количество бюджетных учреждений: администрации, ведомства, управления, инспекции, учреждения культуры, учреждения социальной защиты, образование, воинские части, здравоохранение.

Имея данные о предприятиях-конкурентах, можно составить тезисный SWOT-анализ их слабых и сильных сторон.

К ключевым преимуществам «1С: Бухучет и Торговля» можно отнести следующие: существование в отрасли более 10 лет; региональная и международная сеть филиалов; наличие на базе компании центра сертификационного обучения 1С.

Преимущества и недостатки компании «1С-Рарус» можно классифицировать следующим образом. К преимуществам относятся: сотрудничество с предприятиями нефтехимической отрасли; существование на базе компании учебного центра; наличие статусов и сертификатов. Недостатки: компания является филиалом; существует на рынке 2 года.

К преимуществам компании «РОСИНФО» относятся: наработанная клиентская база; широкий круг постоянных клиентов в бюджетной сфере. Недостатки: узкий ассортимент услуг; является дилером не крупной компании.

На основе данных о конкурентах был составлен контрольный лист анализа силы и слабости предприятия в конкурентной борьбе (см. табл. 1) и представлена форма хозяйственного профиля основных конкурентов (см. табл. 2).

Данные табл. 2, демонстрирующие положение компании «ПромИнфоСервис» в конкурентной среде, позволяют сделать следующие выводы:

1. Явными лидерами отрасли являются компании «1С: Бухучет и Торговля» и «1С-Рарус». Оптимальной в отношении данных конкурентов будет стратегия сотрудничества и взаимного партнерства.

2. Компания «РОСИНФО» в ближайшем конкурентном окружении является потенциальным претендентом, в отношении которого может быть реализована стратегия поглощения.



Таблица 1

## Контрольный лист анализа силы и слабости предприятия в конкурентной борьбе

Основные категории	Лидер в отрасли	Выше среднего уровня	Средний уровень	Ухудшение показателей хозяйственной деятельности
Финансы	1С: Бухучет и Торговля	1С-РАРУС	ПромИнфоСервис	РОСИНФО
Производство	1С-РАРУС	1С: Бухучет и Торговля	ПромИнфоСервис	РОСИНФО
Менеджмент	ПромИнфо-Сервис	1С: Бухучет и Торговля	1С-РАРУС	РОСИНФО
Маркетинг	1С: Бухучет и Торговля	1С-РАРУС	РОСИНФО	ПромИнфоСервис
Кадры	1С: Бухучет и Торговля	1С-РАРУС	ПромИнфоСервис	РОСИНФО
Технология	1С-РАРУС	1С: Бухучет и Торговля	ПромИнфоСервис	РОСИНФО

Таблица 2

## Форма анализа хозяйственного профиля основных конкурентов

Группа показателей	Конкуренты		
	1С: Бухучет и Торговля	1С-РАРУС	РОСИНФО
<b>Рынок</b>			
Размеры рынка	Лидер	Выше среднего	Ниже среднего
Рыночный спрос	Высокий	Средний	Средний
Рыночная диверсификация	Высокая	Средняя	Низкая
<b>Продукт</b>			
Конкуренция изделий	Высокая	Высокая	Средняя
Ассортимент продукции	Широкий	Широкий	Средний
Конструкция и дизайн продуктов	Есть	Нет	Нет
Новые изделия	Есть	Есть	Нет
Пересмотр ассортимента выпускаемой продукции	Есть	Есть	Нет
<b>Цены</b>			
Новые изделия	Высокие	Высокие	–
Выпускаемые (освоенные) продукты	Высокие	Среднерыночные	Среднерыночные
<b>Продвижение продуктов на рынке</b>			
Реклама	Качественная	Качественная	Отсутствует
Сбытовые службы	Есть	Есть	Нет
<b>Организация сбыта и распределение продукции на рынке</b>			
Размеры каналов сбыта	Крупные каналы сбыта	Средние каналы сбыта	Каналы сбыта отсутствуют
Преумножение каналов сбыта (формы развития сбытовой сети)	Есть	Есть	Нет
Контроль за каналами сбыта	Есть	Есть	Нет

С целью определения конкурентного положения «ПромИнфоСервис» в целом в отрасли был проведен SPACE-анализ (см. табл. 3).



Таблица 3

## SPACE-анализ деятельности «ПромИнфоСервис»

Критерии	Оценка	Весомость	Обобщенная оценка баллов
<b>Финансовая сила предприятия</b>			
Рентабельность инвестиций	1	0,1	0,1
Финансовая автономия	4	0,2	0,8
Платежеспособность предприятия	3	0,2	0,6
Уровень финансового риска	3	0,1	0,3
<i>Общая оценка критерия</i>			2,9
<b>Конкурентоспособность предприятия</b>			
Чистая рентабельность реализованной продукции	5	0,3	1,5
Чистая рентабельность производства	1	0,1	0,1
Доля рынка	4	0,3	1,2
Конкурентоспособность продукции	3	0,2	0,6
Использование ОПФ	3	0,2	0,6
<i>Общая оценка критерия</i>			4
<b>Привлекательность отрасли</b>			
Уровень прибыли	4	0,4	1,6
Стадия жизненного цикла отрасли	4	0,4	1,6
Зависимость развития отрасли от конъюнктуры	3	0,3	0,9
<i>Общая оценка критерия</i>			4,1
<b>Стабильность отрасли</b>			
Стабильность прибыли	3	0,5	1,5
Уровень развития инновационной деятельности	2	0,2	0,4
Маркетинговые и рекламные возможности	4	0,3	1,2
<i>Общая оценка критерия</i>			3,1

По итогам SPACE-анализа показатель  $x$ , характеризующий конкурентоспособность предприятия и привлекательность отрасли, равен 0,1, показатель  $y$ , описывающий отношения финансовой силы предприятия и стабильности отрасли, равен -0,2.

На основе данных показателей можно сделать вывод о том, что эта отрасль является достаточно стабильной и привлекательной для компании. Однако для успешного функционирования в данной отрасли компании необходимо улучшить показатель своей конкурентоспособности и финансовой устойчивости.

Для определения перспективных направлений конкурентного поведения компании «ПромИнфоСервис» была составлена матрица Ансоффа.

Анализ деятельности компании в рамках данного метода осуществляется в четыре этапа.

На первом этапе были оценены возможности компании для осуществления роста на текущем рынке с текущим товаром. Результаты оформлены в табл. 4.

Второй этап метода Ансоффа – это оценка возможностей компании для выхода на новый рынок с текущим товаром (см. табл. 5).

Третий этап – это рассмотрение возможности создания нового товара на текущем рынке (см. табл. 6).

И наконец, на четвертом этапе рассматриваются возможности создания нового товара на новых рынках (см. табл. 7).



Таблица 4

## Анализ потенциала компании для реализации стратегии проникновения

Стратегия проникновения	Вопрос: есть ли возможности и перспективы роста на текущем рынке компании?		
	Возможна	Вероятна	Не возможна
Описать текущий рынок и текущий товар	Текущий рынок – рынок консалтинговых услуг. Текущий товар – программные продукты на платформе «1С: Предприятие 8»		
Темп роста рынка	Высокий	Замедляющийся, но растущий	Стагнация или снижение объема рынка
Уровень потребления товара компании среди ЦА	Ниже, чем в среднем по рынку	На уровне среднерыночных показателей	Выше, чем в среднем по рынку
Частота использования товара ЦА	Максимальна	Умеренна	Низка
Уровень дистрибуции товара на рынке (или доступа к товару)	Ниже, чем в среднем по рынку	На уровне среднерыночных показателей	Выше, чем в среднем по рынку
Уровень знания бренда	Ниже, чем в среднем по рынку	На уровне среднерыночных показателей	Выше, чем в среднем по рынку
Экономия от масштаба	Есть		Нет
Товар компании имеет конкурентное преимущество на текущем рынке (по сравнению с товарами конкурентов)	Да		Нет
Возможности высокого уровня инвестиций	Есть		Нет

Таблица 5

## Анализ потенциала компании для реализации стратегии развития рынка

Стратегия развития рынка	Вопрос: сможет ли компания выйти с текущим товаром на новые рынки?		
	Возможна	Вероятна	Не возможна
Описать новый рынок и текущий товар	Новый рынок – оказание консалтинговых услуг в близлежащих городах. Текущий товар – программные продукты на платформе «1С: Предприятие 8»		
Компания успешна в текущей деятельности (товар компании является востребованным на текущем рынке или к нему высокая лояльность)	Да	Есть мелкие недочеты	Нет, необходимо совершенствовать продукт
Количество игроков на новом рынке	Небольшое количество игроков (1–3)	Средний уровень насыщения рынка (3–10)	Высокий уровень насыщения рынка
Входные барьеры на новом рынке	Практически отсутствуют	Есть, но недостаточно высокие	Высокий уровень входных барьеров
Темпы роста нового рынка	Высокий	Замедляющийся, но растущий	Стагнация или снижение объема рынка
Товар обладает уникальными свойствами, имеет конкурентное преимущество (в сравнении с крупными игроками рынка), или компания владеет уникальной технологией, или компания имеет уникальную прибыльную модель ведения бизнеса	Да		Нет
Компания обладает дополнительным капиталом для инвестирования развития новых рынков	Да		Нет



Таблица 6

## Анализ потенциала компании для реализации стратегии развития товара

Стратегия развития товара	Вопрос: сможет ли компания успешно расширить ассортимент товаров на текущем рынке?		
	Возможна	Вероятна	Не возможна
Описать текущий рынок и новый товар	Текущий рынок – рынок консалтинговых услуг. Новый товар – программные продукты на платформе «1С: Предприятие 8»		
Темпы роста текущего рынка	Высокий	Замедляющийся, но растущий	Стагнация или снижение объема рынка
Размер текущего рынка (для бизнеса компании)	Большой	Средний	Небольшой
Текущий товар устарел, имеет недостатки или находится на последней стадии жизненного цикла товара	Да	Намечаются тенденции к снижению спроса на текущий товар	Нет
Внутриотраслевая конкуренция	высокий уровень	Тенденции к ужесточению	низкий уровень
Угроза входа новых игроков	Да		Нет
Если успех в отрасли зависит от инновационности и постоянного предложения новых продуктов	Да		Нет
Уровень обновления ассортимента и появления новинок у ключевых конкурентов	Высокий		Низкий

Таблица 7

## Анализ потенциала компании для реализации стратегии диверсификации

Стратегия диверсификации	Вопрос: есть ли необходимость компании в диверсификации портфеля?		
	Возможна	Вероятна	Не возможна
Описать новый рынок и новый товар	Новый рынок – рынок компьютерных, программных услуг. Новый товар – компьютерные программы		
Темпы роста текущих рынков компании	Стагнация или снижение объема рынка	Замедляющийся, но растущий	Высокий
Конкуренция на текущих рынках	Высокий уровень	Тенденции к ужесточению	Низкий уровень
Компания имеет дополнительные свободные ресурсы для развития бизнеса на новом рынке	Да		Нет
Компания имеет определенный уровень компетенции (или может достичь его) для ведения бизнеса на новом рынке	Да		Нет
Возможности роста на текущих рынках и с помощью текущих товаров	Минимальны и отсутствуют		Есть

По итогам оценки потенциальных возможностей компании для реализации всех четырех стратегий метода Ансоффа составляется сводная таблица (см. табл. 8), в которой обобщаются полученные результаты и даются рекомендации о реализации той или иной стратегии.



## Оценка реализации стратегий матрицы Ансоффа

Вариант стратегии	Возможность	Описание
Стратегия проникновения	Возможна	Есть все шансы реализации данной стратегии у компании, тем более что имеется достаточно высокая возможность дополнительного инвестирования
Стратегия развития рынка	Вероятна	Выход в близлежащие малые города – отличный источник роста. Компания обладает всеми ресурсами и возможностями его реализации
Стратегия развития товара	Не возможна	Компания обладает всеми ресурсами для расширения ассортимента. Однако изменять ассортиментную политику пока не рекомендуется
Стратегия диверсификации	Не возможна	У компании есть отличные возможности роста на текущих рынках с помощью текущих и новых товаров. Диверсифицировать портфель пока не рекомендуется

Таким образом, на основе проведенного анализа конкурентоспособности компании ООО «ПромИнфоСервис» можно сделать следующие выводы:

- На рынке компания занимает третье место в числе лидеров отрасли.
- Отрасль, в которой функционирует компания, является достаточно стабильной и привлекательной, однако необходимо улучшение показателей конкурентоспособности и финансовой устойчивости.
- Для укрепления конкурентных преимуществ компании необходимо увеличить объем реализации продукции за счет реализации стратегии проникновения.

### Ссылки на источники

1. Виханский О. С., Наумов А. И. «Другой» менеджмент: время перемен // Российский журнал менеджмента. – 2004. – Т. 2. – № 3. – С. 105–126.
2. Герчикова И. Н. Менеджмент: учеб. для вузов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2007.
3. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. и ред. О. И. Медведь. – 3-е изд. – М., 2007.
4. Минцберг Г. Менеджмент: природа и структура организаций: пер. с англ. О. И. Медведь. – М., 2011. (Сер. Библиотека Сбербанка).
5. Ансофф И. Стратегический менеджмент: путеводитель по книге. – М., 2010. (Серия «Школа современного бизнеса»).
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. М. А. Майорова и др.; вступ. ст. Л. И. Евенко. – М., 2004.
7. Котлер Ф. Маркетинг по Котлеру: как создать, завоевать и удержать рынок: пер. с англ. В. А. Гольдича и И. А. Оганесовой. – 5-е изд. – М., 2008.
8. Ансофф И. Указ. соч.
9. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Указ. соч.

### **Elena Bratukhina,**

Senior lecturer at the chair of economics and management, Samara State University of Economics (Syzran branch), Syzran  
[ly-79@yandex.ru](mailto:ly-79@yandex.ru)

### **Svetlana Kozhevnikova,**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of economics and management, Samara State University of Economics (Syzran branch), Syzran  
[svetlana\\_al\\_k@mail.ru](mailto:svetlana_al_k@mail.ru)



### **Definition of the competitive position of the organization on the market of consulting services**

**Abstract.** The article is devoted to strategic planning. The authors define the competitive position of the organization; offer a promising direction of competitive behavior on the market of consulting services.

**Key words:** strategy, types of strategies, strategic management, strategic plan, integrated model of management decisions.



## References

1. Vihanskij, O. S. & Naumov, A. I. (2004) “‘Drugoj’ menedzhment: vremja peremen”, *Rossijskij zhurnal menedzhmenta*, vol. 2, № 3, pp. 105–126 (in Russian).
2. Gerchikova, I. N. (2007) *Menedzhment: ucheb. dlja vuzov, 4-e izd., pererab. i dop*, Moscow (in Russian).
3. Meskon, M., Al'bert, M. & Hedouri, F. (2007) *Osnovy menedzhmenta: per. s angl. i red. O. I. Medved'*, 3-e izd, Moscow (in Russian).
4. Mincberg, G. (2011) *Menedzhment: priroda i struktura organizacij: per. s angl. O. I. Medved'*, (Ser. Biblioteka Sberbanka), Moscow (in Russian).
5. Ansoff, I. (2010) *Strategicheskij menedzhment: putevoditel' po knige*, (Serija «Shkola so-vremennogo biznesa»), Moscow (in Russian).
6. Meskon, M., Al'bert, M. & Hedouri, F. (2004) *Osnovy menedzhmenta: per. s angl. M. A. Majorova i dr.; vstup. st. L. I. Evenko*, Moscow (in Russian).
7. Kotler, F. (2008) *Marketing po Kotleru: kak sozdat', zavoevat' i uderzhat' rynek: per. s angl. V. A. Gol'dicha i I. A. Ogenesovoj*, 5-e izd, Moscow (in Russian).
8. Ansoff, I. (2010) Op. cit.
9. Meskon, M., Al'bert, M. & Hedouri, F. (2004) Op. cit.

## Рекомендовано к публикации:

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



## Особенности «спонтанной прозы» Джека Керуака

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные особенности спонтанного метода письма Джека Керуака на материале его романа «Подземные», в котором ярко воплотились сформулированные самим Дж. Керуаком принципы «спонтанной прозы». Автор делает выводы о возможных истоках появления спонтанного метода в творчестве писателя, приводит краткий обзор опубликованных исследований по данной теме. Выявлен общий принцип организации повествования в исследуемом романе – джазовое сопровождение. Проанализированы образ повествователя, диалоги между главными героями, особенности раскрытия художественной детали.

**Ключевые слова:** поколение Бит, американская литература, Джек Керуак, спонтанность.

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

Джек Керуак (Jack Kerouac, 1922–1969) – ключевая фигура поколения Бит – литературного и молодежного движения, сформировавшегося и утвердившегося в Америке в середине XX в. Вторая мировая война, последовавшая за ней холодная война, рухнувшая система ценностей, ощущение неопределенности и погоня за материальными ценностями – все это привело к духовному кризису общества в 50-х гг. Таким образом, вопросы веры и проблема духовности вышли для поколения Бит на первый план. Представители поколения активно выступали против американского конформизма и стремились изменить сложившееся положение в обществе и в литературе.

Первый роман Джека Керуака, лидера поколения, «Городок и город» (“The Town and the City”), появился в печати в 1950 г., но настоящий успех принесла публикация в 1957 г. «На дороге» (“On the Road”). Роман стал сенсацией своего времени и сделал идеи поколения Бит известными в Америке и за ее пределами. За 30 лет писательской деятельности Керуаком было написано почти два десятка романов и повестей, наиболее известные из которых – «Бродяги Дхармы», «Мэгги Кэссиди», «Подземные», «Биг Сур». Герой большинства произведений Керуака – «одинокий бродяга, совершающий побег от общества, ведь оценивать окружающий мир нужно именно из глубин своего одиночества» [1]. Керуак рассматривал свои произведения как нечто выходящее за привычные рамки «литературы», свой метод письма он назвал «спонтанной прозой» (“spontaneous prose” – термин самого Керуака).

Сущность спонтанного метода заключается в изложении мыслей без всякой правки, «устранив всякое словесное, грамматическое и синтаксическое давление» [2]. Процесс написания не должен прерываться на подбор слов и выражений, нужно следовать свободным ассоциациям, импровизировать. Круг литературных влияний на Керуака достаточно широк. Обнаруживаются параллели спонтанного письма с симультанной поэзией дадаистов [3]. Стоит отметить обращение Керуака к европейской модернистской традиции, в частности к М. Прусту, манере которого Керуак намеренно учился [4], и Дж. Джойсу с его знаменитым «потокосознанием». Безусловно, большое влияние оказал на писателя Ф. М. Достоевский: Керуак не раз



ART 14263

УДК 82.02

обращался к духовным исканиям его героев, а самого писателя считал земным пророком [5]. Кроме того, можно провести параллели с поэзией У. Уитмена; многие ученые (в частности, Р. Хипкисс, Дж. Тайтел) видят истоки спонтанного метода в романтизме, а самого Джека Керуака называют представителем неоромантизма. Неоромантизм подразумевает трансцендентальное начало – веру в то, что за границами физического мира есть мир духовный, который и является конечной реальностью, потому что дух, в отличие от тела, бессмертен [6]. Нам представляется, что истоки «спонтанной прозы» действительно стоит искать в романтизме. Художественный текст в понимании романтиков неотделим от жизненного опыта автора. Керуак развивает эту идею в своем творчестве, стремясь сократить пространство между искусством и жизнью. Кроме того, сам Керуак среди своих «литературных учителей» особенно выделял Генри Миллера и своего друга Нила Кэссиди, приверженца откровенного, монологического, исповедального письма.

Спонтанной прозе Джека Керуака посвящены несколько зарубежных (Дж. Тайтел, Дж. Трудо, Р. Уайнрайх и др.) и отечественных (Э. Э. Ошиньш, Т. Л. Морозова и др.) исследований.

В монографии Дж. Тайтла [7] отдельная глава, посвященная спонтанному методу Керуака, названа им “Jack Kerouac: Eulogist of Spontaneity” («Джек Керуак: панегирист спонтанности»). Как уже отмечалось, Дж. Тайтел исследует некоторые возможные источники «спонтанного письма», а также дает анализ основных произведений Керуака. Исследователь отмечает близость текстов Керуака к японским хайку. Дж. Тайтел проводил параллель между спонтанным письмом Керуака и дневниковыми записями, подчеркивая слияние действительного и воображаемого, прозы и поэзии. «Это восторженный отказ от сознательного контроля над языком, интуитивный ответ внутреннему голосу» (Дж. Тайтел).

Джастин Трудо в своей диссертации [8] рассматривает три романа Керуака («На дороге», «Видения Коди» и «Доктор Сакс») как попытку расширить границы литературы и проводит параллели между спонтанностью Керуака и техникой импрессионистов XIX в., чьи работы напоминают незаконченные эскизы. Керуак писал, как творили импрессионисты, когда они вышли из своих студий, чтобы писать непосредственно на открытом воздухе, наблюдая за природой, и фиксировать собственные зрительные впечатления, мимолетную, ускользающую суть. Стоит отметить, что Керуак сам называл свои тексты «эскизами, зарисовками».

Американская исследовательница битничества Регина Уайнрайх [9] пишет, что произведения Керуака – это попытки создать новую прозаическую форму, а не копировать уже существующие; согласно Уайнрайх, Керуак полагал, что в процессе спонтанного письма можно раскрыть пока еще неизвестный опыт человечества.

В диссертации «Метод и жанр прозы Джека Керуака» [10] Э. Э. Ошиньш подробно анализирует зарубежные и отечественные исследования, посвященные творчеству Дж. Керуака. Исследователь приходит к выводу о том, что «спонтанная проза» позволила Дж. Керуаку «максимально приблизиться к истине и приобщить к ней своего читателя». Анализируя манифест Дж. Керуака «Основы спонтанной прозы», Э. Э. Ошиньш указывает на призывы автора «верить в священность жизни», писать «во славу личности в холодном, нечеловечном одиночестве современного мира», отмечает гуманистическую направленность спонтанного метода.

Анализируя романы «На дороге» и «Подземные», Т. Л. Морозова приходит к выводу о документальности прозы Дж. Керуака, о стремлении писателя связать манеру письма Марселя Пруста с техникой джазовой импровизации [11].



Несмотря на то что на Западе творчество Керуака в целом хорошо изучено, а спонтанный метод письма является ведущим в творчестве этого автора, в исследованиях российских литературоведов данная проблема в целом освещена слабо. Этому есть объяснение: теоретическое наследие автора невелико, единственная статья Керуака о выработанном им методе – «Основы спонтанной прозы» – на русский язык переведена не была. Переводы его романов стали появляться только в конце XX в. Творчество всего Бит-поколения и Керуака в частности до сих пор остается мало изученным в нашей стране. Таким образом, без внимания остается один из важнейших аспектов творчества этого автора, являющегося, безусловно, значительной фигурой в мировой литературе.

Роман «Подземные» (“The Subterraneans”) – один из ярких образцов спонтанной прозы, вместе с тем анализ научной литературы показал, что исследования поэтики спонтанности романа «Подземные» не проводились. Новизна нашего исследования заключается в попытке восполнения этого пробела путем рассмотрения авторской формы, техники и средств в их взаимодействии для более полного понимания сути спонтанного метода автора.

Роман «Подземные», повествующий о любви молодого писателя Лео Перспье и афроамериканки Марду Фокс, вышел в 1958 г. На протяжении всего произведения описываются сложные отношения героев, их встречи и расставания, мучительная ревность и страсть Лео, непростое психическое состояние Марду (она больна шизофренией). Множество страниц посвящено друзьям героя, таким же битникам, как и он сам; они проводят ночи в барах и джаз-клубах Сан-Франциско, напиваются, спорят, слушают джаз.

В романе Джек Керуак воплотил сформулированные им принципы спонтанного метода. Вот некоторые из них: *“Composing wild, undisciplined, pure, coming in from under, crazier the better. No pause to think of proper word. Never afterthink to ‘improve’ or defray impressions, as, the best writing is always the most painful personal wrung-out tossed from cradle warm protective mind-tap from yourself the song of yourself”* [12].

Роман написан от первого лица. В связи с этим интерес представляет образ повествователя в романе. Рассказ ведется от лица молодого писателя-битника Лео Перспье, за образом которого, без сомнения, скрывается сам автор. Авторский голос слышен во всем, Керуак с готовностью вскрывает перед читателем глубины своего сознания. Роман автобиографичен, исповедален.

*“This is the story of an unself – confident man, at the same time of an egomaniac, naturally, facetious won't do – just to start at the beginning and let the truth seep out, that's what I'll do –. It began on a warm summernight – ah, she was sitting on a fender with Julien Alexander who is... let me begin with the history of the subterraneans of San Francisco.”* (Здесь и далее цит. по [13].)

Лео награждает себя такими эпитетами, как «неуверенный в себе», «разносторонний» и «эгоист», он хочет просто рассказывать свою историю, тем самым позволяя, по его словам, «просочиться» истине. Мысли перебивают друг друга, так Керуак начинает свою сбивчивую исповедь и историю своего короткого любовного романа с афроамериканкой Марду Фокс.

Последовательность в организации художественного времени и пространства нарушена. Это художественная попытка «расшатать» структуру повествования, поэтому здесь преобладает ассоциативный принцип. Ассоциации рождаются в сознании героя и оказываются на страницах романа, картины сменяют друг друга.



Чаще всего предметы или события предстают в памяти героя, что он незамедлительно фиксирует на бумаге. Поток мыслей захватывает Лео, и порой он возвращается к реальности только спустя несколько страниц.

Абзацное членение слабо выражено: один абзац объединяет крупный блок информации, может достигать более десяти страниц. Одно предложение может растягиваться на несколько десятков строк.

Несмотря на то что спонтанная форма повествования подразумевает разрушение структуры, общий принцип организации все же может быть обнаружен. В романе «Подземные» этим принципом становится джазовое сопровождение. По своей сути спонтанный метод близок к джазовой импровизации – сочинению произведения в момент исполнения.

Во второй части романа есть яркий показательный эпизод, напоминающий джазовую импровизацию, в основе которой лежит образ Марду. Перед Лео возникают разнообразные картины, так или иначе связанные с этой девушкой. В середине отрывка фигурирует имя Джэрри Маллигэна, пластинку которого они слушают. Каждый небольшой абзац заканчивается длинным тире:

*“Our little pleasures at home at night, she eats an orange, she makes a lot of noise sucking it –*

*<...>*

*Her little eyes moving like cats –*

*When she smokes she raises the cigarette to her mouth and slits her eyes –*

*She reads till gray down, head on one arm, Don Quixote, Proust, anything –*

*<...>*

*When I catch her in the house, small, squeeze her, she yells out, tickles me furiously, I laugh, she laughs, her eyes shine, she punches me, she wants to beat me with a switch, she says she likes me –*

*<...>*

*The light is out”.*

Важно отметить, что среди всех знаков препинания предпочтение отдается именно длинному тире. Керуак называет двоеточия «фальшивыми», а запятые – «ненужными». В «Основах спонтанной прозы» он писал, что тире размечает «ритм дыхания говорящего, словно джазовый музыкант набирает в легкие воздух между выдуваемыми фразами».

Герои романа много времени проводят в джаз-клубе «Красный барабан», где собираются местные битники. Музыка, которую они слушают, – бибоп, джазовый стиль, характеризующийся быстрым темпом и сложными импровизациями. На страницах романа появляются имена таких известных джаз-музыкантов, как Чарли Паркер, Билли Экстайн, Арт Блейки, Телониус Монк. Свою возлюбленную Лео называет единственной знакомой ему девушкой, которая по-настоящему понимала боп и умела петь его, они не раз вместе импровизируют.

В начале романа музыка, которую играет один из музыкантов, названа Керуаком как «теперь-уже-упорядоченные-в-размеренный-рисунок сумасшедшие ноты», что, на наш взгляд, очень схоже с принципом письма самого Керуака:

*“...as he blew his now-settled-down-into-regulated-design “crazy” notes”*

Позже Лео произнесет: «Я боповый писатель!» А про Марду скажет: «Ты – дитя Бога».

Керуак работает с художественной деталью, деталь всегда спонтанна, она как будто случайно найдена. Зачастую именно с помощью какой-то детали, так или иначе связанной с настоящим, герой «выныривает» из своих мыслей в реальный мир.



Согласно одному из принципов Керуака, начинать писать нужно «из центра образа», т. е. вначале перед читателем появляется некий образ, который по мере чтения «обрастает» новыми подробностями.

Одним из ключевых элементов романа является письмо Марду к Лео, перед читателем возникает начало письма, которое уже с первой строчки прерывается размышлениями героя над прочитанным. Лео старается объяснить каждую мысль, содержащуюся в письме, это напоминает комментированное чтение вслух. И если весь роман можно назвать исповедью или «дневником» главного героя, то письмо Марду здесь вступает во взаимосвязь с ним как еще один исповедальный жанр.

Письмо содержит некоторые исправления, сделанные Марду, и Лео отмечает, что ему не так интересно переписанное, суть для него заключается в изначальном, спонтанном, а не исправленном (“...which is not as interesting to me, naturally – *the rewrite being*”). Здесь можно явно услышать формулировку одного из принципов спонтанной прозы Керуака, помещенную им в художественный текст.

Йохан Хейзинга в своем трактате «Человек играющий» рассматривал музыку как игровую форму искусства и писал, что она «лежит вне благоразумия практической жизни». Музыка и игра строятся по определенным законам, которые не могут быть определены «нормами разума, долга и истины». «Лишь собственные, специфические имена могли бы подойти этим нормам – ритм и гармония» [14]. Понятие ритма возникает и в изучаемом романе. Лео, читая письмо Марду, дважды отмечает ритмичность ее слога:

1. *“and feeling the cold and the quietude even in the midst of my forebodings and fears – which clear nights soothe and make more sharp and real – tangible and easier to cope with*

– said indeed with a nice rhythm, too, so I remember admiring her intelligence even then.”

*“I am going to sleep to dream, to wake*

2. *<...> – yet I also like the rhythm of to dream, to wake, and flatter myself I have a rhythmic girl in any case.”*

Кроме того, игрой можно назвать и диалоги между героями. В большинстве случаев разговор не приходит к общему результату, нет итога диалогу: они будто импровизируют. Их диалоги принципиально разомкнуты, стихийны, в этом также можно найти сходство с музыкой. Например:

*“Are you sincere?” – (“God you frightened me,” she said later, “you make me think suddenly I’ve been two people and betrayed you in one way, with one person, and this other person – it really frightened me –”) but I ask that, “Are you sincere?” <...> “Are you sincere?” – “Baby, let’s go home.”*

*“– you’re so transparent.” “Jesus,” as we’re walking along the benches of the church park sad park of the whole summer season, “now you’re calling me names, transparent.”*

*“Well that’s what it is, you think I can’t see through that, at first you didn’t want to go to Adam’s at all and now that you hear – well the hell with that if it ain’t transparent I don’t know what is.” – “Calling me names, Jesus” (shnuffling to laugh) and both of us actually hysterically smiling”.*

Также герой романа однажды обмолвился, что они с Марду записывают сны и рассказывают их друг другу – здесь обнаруживается связь с учением Фрейда. Сам Керуак писал, что привычной формы больше недостаточно для самовыражения, поэтому он хочет попробовать сделать это в современном духе Фрейда (Уайнрайх). Действительно, спонтанное письмо похоже на метод свободных ассоциаций Фрейда. По Фрейду, при анализе душевных движений именно те мысли и образы, которые



находятся на периферии и возникают бессознательно, могут оказаться наиболее важными. Для Керуака также наиболее важным оказывается бессознательное. «Если сумеешь, пиши “без сознания”, в полутрансе», – заявлял он.

Конечно, нельзя в полной мере утверждать, что спонтанность Керуака действительно является «абсолютной спонтанностью». Стоит упомянуть, что на более поздних этапах своего литературного творчества Дж. Керуак отказался от использования своего метода. Мы придерживаемся мнения, что спонтанность Керуака – это скорее «игра в спонтанность», но сейчас невозможно утверждать это с полной уверенностью. Всем было известно, что «На дороге» Керуак написал с нуля за три недели в апреле 1951-го на огромной бумажной ленте. Но только в 2004 г. этот миф был развенчан в связи с публикацией дневников автора. Выяснилось, что работа над романом была долгой и кропотливой, задолго до апреля 1951 г. у него уже был готов постраничный подробный план каждой главы, а также написан ряд диалогов. Считается, что роман «Подземные» был написан за три ночи, но, возможно, однажды и это окажется мифом.

Таким образом, в изучаемом нами романе «Подземные» ярко воплотились черты, присущие спонтанному методу письма Дж. Керуака: роман строится на ассоциативном принципе, а связующим звеном становится джазовое сопровождение, текст очень музыкален, ритмичен, напоминает джазовую импровизацию. За образом повествователя стоит сам автор, роман носит исповедальный характер, большая роль отведена воспоминаниям героя. Возвращение к реальности происходит при помощи какой-либо детали, также спонтанно обнаруженной. Спонтанны и диалоги героев, в целом диалоговая речь – первичная и естественная форма живого общения – спонтанна по своей сути, поэтому Керуак эффективно использует ее, избавляя от «ненужных» формальностей. Керуак активно использует сленговые выражения, разговорные обороты. Уникальность спонтанного метода в романе «Подземные» воплотилась в образе главной героини – Марду. Джеку Керуаку удалось уловить и зафиксировать мельчайшие детали ее манеры общения и создать по-настоящему «джазовый» текст. Кроме того, роман отличается еще и кратким промежутком времени, в течение которого происходит действие, что органично перекликается с идеей «спонтанной прозы»: создается полное впечатление того, что действие происходит здесь и сейчас. Спонтанный метод Керуака способствует достижению максимальной степени правдивости, сокращению дистанции между автором и читателем, между искусством и жизнью. Жизнь предстает как серия сменяющих друг друга встреч, разговоров, чувств. Они показаны фрагментарно, скачкообразно, но все они находятся в переплетении, в бесконечном и сложном взаимодействии друг с другом.

## Ссылки на источники

1. Пронин В. А., Толкачев С. П. Современный литературный процесс за рубежом: учеб. пособие. – URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook026/01/part-006.htm>, свободный. Яз. рус.
2. Джек Керуак – Основы спонтанной прозы // Керуак Д. На дороге. Мэгги Кэссиди. Эссе: пер. М. Немцова. – М.: «Просодия», 2002. – С. 545–547.
3. Маньковская Н. Б. Эстетика на переломе культурных традиций. – М.: ИФ РАН, 2002. – С. 2–47
4. Львова И. В. Ф. М. Достоевский и американский роман 1940–1960 гг.. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2008. – С. 139.
5. Kerouac J. Windblown World // The Journals of Jack Kerouac 1947–1954 / ed. D. Brinkley. – N. Y., 2004. – P. 275.
6. Hipkiss R. A. Jack Kerouac: Prophet of the New Romanticism. – Kansas, 1976.
7. Tytell J. Naked Angels. Kerouac, Ginsberg, Burroughs. The lives and literature of the Beat Generation. – Chicago: Ivan R. Dee, 1976.



ART 14263

УДК 82.02

8. Trudeau J. Jack Kerouac's spontaneous prose: a performance genealogy of the fiction: dissertation. – Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, 2006.
9. Weinreich R. The Spontaneous Poetics of Jack Kerouac: A Study of the Fiction. – Southern Illinois University, 1987.
10. Ошиньш Э. Э. Метод и жанр прозы Джека Керуака: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.05. – М., 1984.
11. Морозова Т. Л. Образ молодого американца в литературе США: битники, Сэлинджер, Беллоу, Апдайк. – М., 1969.
12. Kerouac J. Essentials of Spontaneous Prose. – URL: <http://www.writing.upenn.edu/~afilreis/88/kerouac-spontaneous.html>, свободный. Яз. англ. [дата обращения 25.03.2014].
13. Kerouac J. The Subterraneans. – N. Y.: Grove Press, 1958. – P. 1.
14. Хейзинга Й. Человек играющий. Homo Ludens: статьи по истории культуры. – М.: Прогресс Традиция, 1997. – С. 51.

**Yulia Vasileva,**

Junior scientific researcher, Institute of Continuous Education, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk  
[iuliia.vasileva@gmail.com](mailto:iuliia.vasileva@gmail.com)

ISSN 2304-120X



**Jack Kerouac's "Spontaneous Prose" (based on the novel "The Subterraneans")**

**Abstract.** The author discusses the main features of Jack Kerouac's spontaneous method, vividly exemplified in his novel "The Subterraneans". The author analyzes possible origins of the "spontaneous prose" method, provides a brief overview of the published studies on this topic. The author identifies the jazz principle as a general principle of the narrative structure. Furthermore, the author examines the image of the narrator, the dialogues between the main characters, and the characteristics of the detail in the novel.

**Key words:** the Beat generation, American literature, Jack Kerouac, spontaneity.

#### References

1. Pronin, V. A. & Tolkachev, S. P. *Sovremennyy literaturnyy process za rubezhom: ucheb. posobie*. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook026/01/part-006.htm>, svobodnyj (in Russian).
2. (2002) "Dzhek Keruak – Osnovy spontannoj prozy", in Keruak, D. *Na doroge. Mjeggi Kjessidi. Jesse: per. M. Nemcova*, "Prosodija", Moscow, pp. 545–547 (in Russian).
3. Man'kovskaja, N. B. (2002) *Jestetika na perelome kul'turnyh tradicij*, IF RAN, Moscow, p. 247 (in Russian).
4. L'vova, I. V. (2008) F. M. *Dostoevskij i amerikanskij roman 1940–1960 gg.*, Izd-vo PetrGU, Petrozavodsk, p.139 (in Russian).
5. Kerouac, J. (2004) "Windblown World", in Brinkley, D. (ed.) *The Journals of Jack Kerouac 1947–1954*, N. Y., p. 275 (in English).
6. Hipkiss, R. A. (1976) *Jack Kerouac: Prophet of the New Romanticism*, Kansas (in English).
7. Tytell, J. (1976) *Naked Angels. Kerouac, Ginsberg, Burroughs. The lives and literature of the Beat Generation*, Ivan R. Dee, Chicago (in English).
8. Trudeau, J. (2006) *Jack Kerouac's spontaneous prose: a performance genealogy of the fiction: dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College* (in English).
9. Weinreich, R. (1987) *The Spontaneous Poetics of Jack Kerouac: A Study of the Fiction*, Southern Illinois University (in English).
10. Oshin'sh, Je. Je. (1984) *Metod i zhanr prozy Dzheka Keruaka: dis. ... kand. filol. nauk: 10.01.05*, Moscow (in Russian).
11. Morozova, T. L. (1969) *Obraz molodogo amerikanca v literature SShA: bitniki, Sjelindzher, Bellou, Apdajk*, Moscow (in Russian).
12. Kerouac, J. *Essentials of Spontaneous Prose*. Available at: <http://www.writing.upenn.edu/~afilreis/88/kerouac-spontaneous.html>, svobodnyj. Jaz. angl. [data obrashhenija 25.03.2014] (in English).
13. Kerouac, J. (1958) *The Subterraneans*, Grove Press, N. Y., p. 1 (in English).
14. Hejzinga, J. (1997) *Chelovek igrajushhij. Homo Ludens: stat'i po istorii kul'tury*, Progress Tradicija, Moscow, p. 51 (in Russian).

#### Рекомендовано к публикации:

Игнатович Е. В., кандидатом педагогических наук;

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

**Вешуткин Владимир Дмитриевич,**

кандидат технических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

[Vveshutkin@mail.ru](mailto:Vveshutkin@mail.ru)

**Моисеева Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

[tvm.nntu@nextmail.ru](mailto:tvm.nntu@nextmail.ru)



## **Формирование критериев рейтинговой оценки текущей успеваемости студентов по курсу «Соппротивление материалов»**

**Аннотация.** В статье рассматривается попытка разработать критерии рейтинговой оценки текущей успеваемости студентов технического университета при изучении курса «Соппротивление материалов» на примере изучения метода построения эпюр внутренних усилий при растяжении (сжатии) и изгибе элементов конструкций.

**Ключевые слова:** рейтинговая оценка текущей успеваемости, критерии оценки, повышение мотивации студентов.

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

В настоящее время уделяется большое внимание вопросу повышения мотивации студентов в процессе учебной деятельности. Одним из факторов, оказывающих стимулирующее влияние на заинтересованность студентов в получении высоких результатов в учебном процессе, является система рейтинговой оценки текущей успеваемости. Традиционная система оценки знаний не всегда адекватно отражает уровень усвоения знаний и умений студентов. Поэтому многие педагоги разрабатывают систему контроля, используя возможности рейтинговой оценки знаний и умений применительно к конкретным условиям организации педагогического процесса.

Разработка рейтинговой оценки текущей успеваемости студентов может быть основана на теории поэтапного формирования умственных действий и умений П. Я. Гальперина [1], которая позволяет разрабатывать дидактические цели обучения, в соответствии с ними устанавливать уровни усвоения знаний и разрабатывать критерии оценки знаний, умений, навыков при изучении нового материала.

Преподавателями Нижегородского технического университета разработана система рейтинговой оценки текущей успеваемости студентов по дисциплине «Соппротивление материалов». С точки зрения организации контроля знаний специфика указанной дисциплины состоит в том, что базовые понятия, изучаемые в I разделе курса, являются фундаментом, на котором формируются базовые понятия II раздела. Поэтому приходится разрабатывать критерии оценки знаний для каждого раздела отдельно.

Так, в I разделе базовыми понятиями являются:

- внутренние силовые факторы,
- реактивные усилия на опорах,
- напряжения,
- деформации,
- напряженно-деформированное состояние,
- условие прочности.



К базовым умениям, которые приобретаются на основе усвоенных базовых понятий, относятся:

- построение эпюр внутренних силовых факторов для балок и рам;
- определение реактивных усилий на опорах для балок и рам;
- вычисление напряжений для различных напряженно-деформированных состояний;
- формирование условия прочности для различных напряженно-деформированных состояний;
- выполнение расчетов на прочность.

Во II разделе курса к базовым понятиям относятся:

- перемещения,
- условие жесткости,
- статически неопределимые системы,
- напряжения при динамических нагрузках,
- устойчивость сжатых стержней.

К базовым умениям, которые приобретаются на основе усвоенных базовых понятий, относятся:

- вычисление линейных и угловых перемещений;
- выполнение расчетов на жесткость;
- раскрытие статической неопределимости балок и рам;
- вычисление напряжений при различных динамических нагрузках;
- определение критической силы при потере устойчивости сжатых стержней.

При выполнении расчетно-графической работы в рамках I раздела курса предлагается шкала снижения максимально возможной оценки в соответствии с характером допущенной ошибки. В табл. 1 приведен перечень основных базовых понятий I раздела курса по темам, посвященным изучению правила построения эпюр внутренних усилий при растяжении (сжатии) и соответствующие им весовые коэффициенты снижения максимальной оценки.

Грубыми ошибками при записи уравнений статического равновесия по методу сечений считаем следующие:

- неправильно выбраны силовые участки; это значит, что все дальнейшие действия будут неправильными;
- не все усилия учтены; это значит, что студент ориентируется на прототип решения, в котором этих усилий не было (что говорит о том, что студент находится на репродуктивном уровне усвоения материала);
- ошибки в применении правила знаков; это значит, что студент не понимает, как происходит процесс деформации на заданном участке балки (рамы) и как это учитывается в уравнении с помощью знаков («+»или «-»).

Грубой ошибкой при построении эпюр внутренних усилий считаем следующую ошибку: неправильно соединены точки на границах силовых участков; это значит, что студент не понимает характера действия нагрузки (постоянное действие от сосредоточенной силы и возрастание или убывание по линейному закону от действия распределенной нагрузки). Весовой коэффициент снижения оценки для грубых ошибок равен «2».

Остальные ошибки, приведенные в табл. 1, говорят о невнимательности или неаккуратности студента, поэтому их весовой коэффициент ниже – «1».

Предположим, студент допустил грубую ошибку; это не значит, что ему сразу выставляется оценка  $50 - 10 = 40$  баллов. В рейтинговой таблице на титульном листе в соответствующей графе ставится «-10», а в графе «Оценка» ставится «-», и работа возвращается студенту, при повторной проверке учитываются новые ошибки, если они будут допущены.



Таблица 1

**Перечень основных умений и соответствующие им весовые коэффициенты снижения максимальной оценки при изучении I раздела курса по теме «Построение эпюр внутренних усилий при растяжении (сжатии) элементов конструкции»**

№	Наименование основных базовых понятий	Весовой коэффициент снижения оценки, (балл)
1	Запись уравнения статического равновесия по методу сечений при растяжении (сжатии)	
	Неправильно выбраны силовые участки	$2 \times 5 = 10$
	Не все внешние усилия учтены	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в применении правила знаков	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в записи равнодействующей силы от распределенной нагрузки	$1 \times 5 = 5$
	Ошибка в вычислении	$1 \times 5 = 5$
2	Построение эпюр внутренних силовых факторов для балок при растяжении (сжатии)	
	Неправильно соединены точки на границах силовых участков	$2 \times 5 = 10$
	Неправильно определено опасное сечение (не определено)	$1 \times 5 = 5$
	Чертеж выполнен без линейки	$1 \times 5 = 5$
	Нарушены типы линий	$1 \times 5 = 5$
	Ошибки в простановке размеров	$1 \times 5 = 5$
	Грязно	$1 \times 5 = 5$

В табл. 2 приведен перечень основных базовых понятий I раздела курса по темам, посвященным изучению правила построения эпюр внутренних усилий при изгибе, и соответствующие им весовые коэффициенты снижения максимальной оценки.

Таблица 2

**Перечень основных умений и соответствующие им весовые коэффициенты снижения максимальной оценки при изучении I раздела курса по теме «Построение эпюр внутренних усилий при изгибе элементов конструкции»**

№	Наименование основных базовых понятий	Весовой коэффициент снижения оценки, (балл)
1	Запись уравнения статического равновесия по методу сечений	
	Неправильно выбраны силовые участки	$2 \times 5 = 10$
	Не все внешние усилия учтены	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в применении правила знаков	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в записи равнодействующей силы от распределенной нагрузки	$1 \times 5 = 5$
	Ошибка в записи изгибающего момента от сосредоточенной нагрузки	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в записи изгибающего момента от равнодействующей силы от распределенной нагрузки	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в записи изгибающего момента от действия внешнего сосредоточенного момента	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в вычислении	$1 \times 5 = 5$
2	Построение эпюр внутренних силовых факторов для балок при изгибе	
	Неправильно соединены точки на границах силовых участков	$2 \times 5 = 10$
	Неправильно определен экстремум на эпюре изгибающих моментов	$2 \times 5 = 10$
	Неправильно определено опасное сечение (не определено)	$1 \times 5 = 5$
	Чертеж выполнен без линейки	$1 \times 5 = 5$
	Нарушены типы линий	$1 \times 5 = 5$
	Ошибки в простановке размеров	$1 \times 5 = 5$
	Грязно	$1 \times 5 = 5$



Здесь наибольшее затруднение у студентов вызывает определение равнодействующей поперечной силы от распределенной нагрузки и определение плеча, на которое необходимо умножить эту силу, для записи в уравнение статического равновесия для изгибающего момента. Весовой коэффициент берется равным «2».

Студенты, не освоившие в курсе физики и теоретической механики понятие момента от заданной силы, не могут определить плечо, на котором сила создает изгибающий момент. При наличии ошибки в определении плеча весовой коэффициент берется равным «2».

Если студент неправильно определяет экстремум на эпюре изгибающих моментов, значит, он не понимает, как осуществляются дифференциальные зависимости между элементами изгиба. Эта ошибка тоже из разряда грубых, и весовой коэффициент берется равным «2».

При изучении II раздела курса «Сопротивление материалов», связанного с выполнением расчетов элементов конструкций на жесткость и динамические нагрузки, при оценивании построения эпюр внутренних силовых факторов используют другие весовые коэффициенты снижения максимальной оценки. Так как после сдачи экзамена по материалам I раздела курса студенты уже обладают навыками в построении эпюр, то, невзирая на характер допущенной ими ошибки при построении эпюр, оценка снижается на  $3 \times 5 = 15$  баллов. Весовой коэффициент снижения максимальной оценки принимается равным «3».

То же самое относится к определению реактивных усилий на опорах. Если при изучении I раздела весовые коэффициенты присваивались поэтапным действиям, то при изучении II раздела коэффициент берется равным «3», независимо от того, какая ошибка была допущена при определении реактивных усилий на опорах. Перечень основных умений и соответствующие им весовые коэффициенты снижения максимальной оценки при изучении II раздела курса даны в табл. 3.

Студент, сдавший работу позже установленного срока без уважительной причины, получает за это задание «0» баллов.

Таблица 3

**Перечень основных умений и соответствующие им весовые коэффициенты снижения максимальной оценки при изучении II раздела курса по теме «Определение перемещений и расчеты на жесткость»**

№	Наименование основных базовых понятий	Весовой коэффициент снижения оценки, (балл)
1	Построение эпюр внутренних силовых факторов для балок при изгибе	
	Неправильно соединены точки на границах силовых участков	$3 \times 5 = 10$
	Неправильно определен экстремум на эпюре изгибающих моментов	$3 \times 5 = 10$
	Неправильно определено опасное сечение (не определено)	$3 \times 5 = 10$
	Чертеж выполнен без линейки	$1 \times 5 = 5$
	Нарушены типы линий	$1 \times 5 = 5$
	Ошибки в простановке размеров	$1 \times 5 = 5$
	Грязно	$1 \times 5 = 5$
	Неправильно соединены точки на границах силовых участков	$1 \times 5 = 5$
2	Определение перемещений способом Верещагина	
	Неправильно выполнено разбиение эпюры на элементы площади	$2 \times 5 = 10$
	Неправильно задано единичное состояние	$2 \times 5 = 10$
	Неправильно вычислены ординаты на единичных эпюрах	$2 \times 5 = 10$
	Ошибка в вычислении перемещений	$1 \times 5 = 5$
	Ошибка в записи условия жесткости	$1 \times 5 = 5$



Хочется отметить, что такой тщательный подход к формированию оценки текущей успеваемости дает положительные результаты:

- преподаватель может легко осуществлять индивидуальный подход к учащемуся, так как на титульном листе расчетно-графической работы нетрудно увидеть закономерности в совершении студентом ошибок. Эта информация дает возможность преподавателю помочь студенту в освоении конкретного действия или дать дополнительное объяснение какого-либо явления;
- повышается объективность при оценивании работы студента;
- повышается мотивация студента к ритмичной учебной деятельности.

## Ссылки на источники

1. Гальперин П. Я., Котик Н. Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 80–84.

### **Vladimir Veshutkin,**

*Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Technical University after R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod*

[Vveshutkin@mail.ru](mailto:Vveshutkin@mail.ru)

### **Tatyana Moiseeva,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Technical University (NGTU) after R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod*

[tvm.nntu@nextmail.ru](mailto:tvm.nntu@nextmail.ru)

ISSN 2304-120X



## **Formation of rating evaluations on current progress of students in the study of the course “Strength of materials”**

**Abstract.** The authors describe an attempt to develop criteria for rated current progress of engineering students in process of studying course "Strength of materials" on the example of studying the method of constructing diagrams of internal forces in tension and bending of elements of constructions.

**Key words:** rating assessment of current progress, evaluation criteria, increasing the motivation of students.

### **Рекомендовано к публикации:**

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



## Стандарты: анализ функционала современного педагога

**Аннотация.** В статье автору хотелось бы обратить внимание на переосмысление роли и места преподавателя в учебном процессе и контроле, связанное с изменениями, происходящими в сфере высшего образования, а также сделать небольшой экскурс в историю. Основу статьи составляет анализ функционала современного педагога. Термин «педагог» используется как универсальный для именования субъекта, осуществляемого педагогическую деятельность с целью отстранения от уровня учебного заведения.

**Ключевые слова:** стандарт, педагог, куратор, педагогика, учебный процесс, иностранный язык, информационные технологии.

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

В современном обществе происходят события, обусловленные рядом имплицитных факторов и влекущие за собой изменения в сфере образования. Целью статьи является не критический взгляд на затронутую проблему, а только аналитический разбор. Автору хотелось бы обратить внимание на переосмысление роли, места и традиционного функционала преподавателя в образовательном процессе и проведение контрольных мероприятий.

Исторически сложилось, что к решению проблем педагогического характера осуществлялся комплексный подход путем привлечения к учебно-воспитательному процессу специалистов с разным функционалом: это учителя, профессора, наставники, дядьки, гувернеры, надзиратели, священнослужители и т. д. Термин «специалист» к ним применяется с учетом тех обязанностей, которые они выполняли.

Традиционно в сфере образования людей, которые занимались профессиональной педагогической деятельностью, называли «учитель» (лицо обучающее) – тот, кто «учит» (передает знания), или «преподаватель» (специалист высшего или специального учебного заведения) – тот, кто «преподает» (обучая, сообщает систематические сведения) [1], «профессор» – преподаватель с высшим научным званием. Однако в определениях не содержится упоминания такого важного вида деятельности педагога, как контроль полученных знаний. Наставники, дядьки и гувернеры отвечали за воспитательную составляющую (физическое развитие), а надзиратели и священнослужители – за нравственность, прививая необходимые идеологические взгляды, имманентные общественно-политической формации того времени.

Советская педагогика позаимствовала структуру образования и воспитания молодого поколения, отлаженную веками, вложив в нее потенциально новое наполнение. В советскую эпоху мы говорили о педагогах, воспитателях ГПД (группа продленного дня) и вожатых. Соответственно, педагоги продолжали заниматься учебным процессом; наставники, дядьки и гувернеры преобразовались в воспитателей, а священнослужителей с новой идеологической концепцией заменили вожатые.

В современной педагогической практике наблюдаем реорганизацию и возвращение старых традиций в новых реалиях. Мы имеем дело с тьюторами, координаторами, кураторами, менеджерами и так далее. Рассмотрим, что подразумевается в



Толковом словаре русского языка под всеми наименованиями, имеющими иноязычное происхождение. «Тьютор» – наставник, который помогает уйти от модели, когда преподаватель дает готовые теоретические выкладки и их же проверяет. «Кура-тор» – человек, который «осуществляет наблюдение и помощь» [2]. «Координатор» – лицо, которое согласовывает, устанавливает целесообразное отношение между какими-либо действиями, явлениями» [3]. Все рассмотренные термины не имеют прямого отношения к образовательному процессу. В современной педагогике они не являются отдельными субъектами, а иллюстрируют собой функционал, который всегда сопутствовал профессии педагога, но никогда не выделялся в самостоятельную категорию, однако сейчас маркируются, обособляются и концентрируются на фигуре педагога, а терминология для наименования конъюнктурных должностей специалистов характерна для бизнес-сообществ.

В русском варианте всех дефиниций делается упор на организационные аспекты обучения, но отсутствует указание на субъектные отношения, что продиктовано приоритетами, расставляемыми в современном образовании. Также упоминается переориентация деятельности педагога с традиционной информирующей на руководящую, организационную, продюсерскую, менеджерскую на основе усиления управленческой и координаторской функций. «Менеджер» – «специалист по управлению производством, работой предприятия» [4], хотя в английской оригинальной версии, согласно этимологии, американский писатель Питер Друкер (Peter Drucker) так характеризует менеджера: “Managers develop people, including themselves... help to make people more productive, and to grow as human beings... make them bigger and richer persons... Good managers need not be geniuses but must bring character to the job” [5]\*. Такой подход к определению обязанностей содержит элементы, объединяющие менеджера и педагога.

Вне зависимости от названия своей должности каждый специалист должен быть профессионалом. В основу профессионализма педагога заложено владение компетенциями в педагогической деятельности (обучение, воспитание, контроль учащихся), в педагогическом общении (умение наладить контакт с учащимися и коллегами) и личностно-индивидуальная компетентность (важность личности самого преподавателя для учебного процесса) [6]. Не следует путать термины «профессионализм преподавателя» и «профессиональная подготовка преподавателя», так как кроме профессиональных знаний, умений и навыков (профессиональная компетентность) профессиональная подготовка педагога должна охватывать и общекультурное развитие, формирование личностной позиции (мотивационно-оценочное отношение к педагогической деятельности), что определяет влияние личности педагога на учебный процесс и контроль. Каждый педагог наполняет компетенции индивидуально в зависимости от понимания им целей и задач и от степени осознания им творческой составляющей педагогической деятельности.

Министерством образования и науки Российской Федерации был разработан профессиональный стандарт педагога, который в качестве «пилотно-экспериментального применения» был предложен для общественного обсуждения. Стандарт описывает педагога среднего звена, однако нельзя забывать о преемственности обучения, которое в будущем эксплицируется в распространении данных парамет-

---

\* «Менеджеры развивают и людей (которыми управляют. – Примеч. авт.), и себя... помогают сделать людей успешными... делать их лучше, богаче... Хорошим менеджерам не нужно быть гениями, но должно вкладывать частицу себя в работу».



ров на преподавателя высшей школы, когда абитуриенты придут в вуз. С целью отстранения от уровня учебного заведения в статье целенаправленно используется термин «педагог» как универсальный для наименования субъекта, осуществляющего педагогическую деятельность, а «школа» – как собирательный термин для образовательных учреждений среднего и высшего звена.

В целом портрет современного педагога сводится к следующим характеристикам. Во-первых, знание иностранного языка. В документе подчеркивается, что под словами «знание» предполагается такой уровень владения иностранным языком, который позволит педагогу работать с иностранными источниками совместно с учениками.

Иноязычные источники содержат научные изыскания иностранных специалистов в рамках какой-либо научной темы, что указывает на использование в тексте соответствующего терминологического ряда и специфических грамматико-синтаксических конструкций, свойственных письменной научной речи. Например, при работе с англоязычными научными текстами возникают или могут возникнуть трудности с лексическими омонимами, квазисинонимами, а также со связным качественным переводом и, соответственно, пониманием смысла высказывания из-за амбивалентности синтаксических конструкций в английском языке. Сложности перевода научно ориентированных текстов связаны с такими лингвистическими особенностями, как наличие прилагательного или предложного оборота в качестве предиката, многочисленные атрибутивные группы, замена определительного придаточного прилагательным или инфинитивом в постпозиции, использование логических связок и так далее. Педагогу и его ученику необходимы знания подобных нюансов, так как механизм смыслового вероятностного прогнозирования, отвечающий за прояснение понимания и перевода неизвестного слова, словосочетания или конструкции, требует наличия развитого языкового чутья. Следовательно, уровень педагога и его ученика должен быть не ниже B2 (Upper-Intermediate – выше среднего), соответствующего специально разработанной в британской методической традиции шкале, которая определяет приближение речевого поведения изучающего иностранный язык к речевому поведению носителя языка. Эта система признается практически всеми британскими учебными заведениями, экзаменационными комиссиями и другими учреждениями, действующими под эгидой влиятельной международной общественной организации «Англоговорящий союз» (the English-Speaking Union) [7], созданной в 1918 г., призванной распространять английский язык по всему миру через обучение и образовательные обмены.

Во-вторых, знание разнообразных методик работы, а также методик инклюзивного образования. На последнем хотелось бы остановиться более подробно. В Советском Союзе имели место специфические учебные заведения для детей с нарушением слуха или зрения, аутистов, детей с синдромом Дауна или с ДЦП (детский церебральный паралич), в которых работали квалифицированные специалисты. В России практика инклюзивного образования детей с ограниченными психическими или физическими возможностями пока не имеет широкого распространения в силу многих причин, и одна из основных – «недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход» [8]. Однако думается, что профессиональная составляющая в данном случае не может претендовать на главенствующую позицию, так как наиболее важна психологическая готовность педагога к реализации своей деятельности в предложенных условиях.



В-третьих, компьютерная грамотность. Несколько десятилетий назад, когда информационные технологии только начинали внедрять в процесс образования, было сложно уговорить педагогов воспользоваться компьютером для решения задач учебного процесса. Отличным показателем владения компьютером считалось умение обращаться с текстовыми редакторами, такими, например, как Нортон (Norton), Лексикон (Lexicon) или Слово и Дело (Word and Deed) для Майкрософт-Дос (MS-DOS).

Согласно новому стандарту этого недостаточно. Умение работать с новейшими интернет-сервисами, ориентированными на реализацию коммуникативных намерений, является обязательным, соотносясь с распространением дистанционной формы обучения в России. Наиболее распространенным открытым телекоммуникационным сервисом считается Skype, общение в котором может происходить с визуальным/невизуальным контактом. Однако его возможности и качество существенно ограничены и могут применяться как средство общения один на один. Техническим решением, обеспечивающим возможность проведения видеоконференций в режиме «все-со-всеми», является использование систем видеоконференцсвязи. Данные системы обладают более широкими возможностями:

- высокое качество передаваемого изображения;
- возможность параллельной трансляции изображения с камер видеотерминалов и передачи контента с компьютеров (в данном случае современные видеотерминалы передают данные несколькими динамично распределяющимися, синхронизированными потоками, обеспечивая их трансляцию на разные устройства вывода изображения);
- возможность подключения дополнительных устройств (конгресс-систем, систем записи и воспроизведения, а также дополнительных средств видеоотображения);
- возможность подключения участников к конференции зависит исключительно от количества серверов, обеспечивающих сеанс видеоконференцсвязи (MCU “Multicontrol Unit Sistem”) и от емкости канала, к которому подключены участники к MCU.

Высокие темпы развития телекоммуникационных технологий и сервисов ведут к созданию все более совершенных систем. На данном этапе развития будущее систем видеоконференцсвязи просматривается в создании и применении систем «телепрезентс» [9]. Данные системы 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. Следовательно, педагог должен обладать как минимум навыками продвинутого пользователя, дополненными знаниями специалиста службы технической поддержки. Принимая во внимание специфику работы подобных специалистов в учебных заведениях и необходимость в незамедлительном устранении неполадок, если они возникают на занятии, теоретические знания педагога нуждаются в прочном регулярно обновляемом практическом обеспечении.

В профессиональном стандарте представлены унифицированные требования к квалификации педагога. «Общенациональная рамка стандарта может быть дополнена региональными требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и прочие особенности данной территории (мегаполисы, районы с преобладанием сельского населения, моноэтнические и полиэтнические регионы накладывают свою специфику на труд педагога)» [10].



Споры по поводу принятия нового стандарта профессионального педагога идут уже несколько лет с момента анонсирования предыдущего стандарта 2007 г. Общность между стандартами заключается в том, что они не находят одобрения и не пользуются поддержкой ни профессионального педагогического сообщества, ни широкой общественности. Реакцию на новые стандарты вербализовали педагоги-практики, например, С. Е. Рукшин охарактеризовал концепцию и содержание проекта следующим образом: «Проект стандарта учителя таков, что ему не может соответствовать никто. Учитель должен не только знать педагогику, психологию, методику, но и уметь работать с инвалидами в инклюзивном классе, с трудными подростками, с детьми, для которых русский не родной. Кроме того, чтобы получить первую и высшую категорию, он должен писать научные работы, учебники, защищать диссертации, выступать на научных конференциях. Это не задача учителя!» [11]

Когда профессиональный стандарт педагога был опубликован на сайте Минобрнауки РФ для широкого обсуждения, схожее мнение высказал Б. М. Бим-Бад, который указал, что «требования к педагогу, предусмотренные проектом стандарта, думается, слишком широки, одному и тому же человеку непосильны... Немыслимо ответить требованиям “учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей”. Выполнение этого требования означало бы превращение школ в казармы, где действует принцип “Не умеешь или не хочешь – заставим”» [12].

Предпринимаемые усилия по усовершенствованию профессиональных стандартов, создание условий для координации действий в этом направлении всех заинтересованных сторон (преподаватели-практики, научное сообщество, непосредственные разработчики, широкая общественность) привели к утверждению плана комплексных мероприятий на уровне правительства РФ [13], включая методическое и информационное обеспечение.

Итак, на вопрос, кто нужен современной школе, нет точного ответа; единственное, что можно с уверенностью сказать: у педагога в широком понимании этого слова профессиональная составляющая должна в большей мере быть дополнена моральной и психологической готовностью к пониманию того, зачем он пришел в педагогику, какой вклад он может внести.

## Ссылки на источники

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – С. 574.
2. Там же. – С. 309.
3. Там же. – С. 289.
4. Там же. – С. 342.
5. Cotton D. Keys to management. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE, England and Associated Companies throughout the World, 1998. – P. 7.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
7. Международная общественная организация «Англоговорящий союз» (the English-Speaking Union). – URL: <http://www.english-nline.ru/info/levels>
8. Инклюзивное образование / отв. ред. Т. Н. Гусева; сост.: С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фади-на. Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
9. Системы телепрезентс. – URL: <http://www.polycom.com.ru/>
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» от 18.10.2013. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>



ART 14265

УДК 37.011.31

11. Долгошева А. Интервью с С. Е. Рукшиным «Дошли до точки невозврата» // Санкт-Петербургские ведомости. – 2012. – 23 ноября.
12. Бим-Бад Б. М. Профессиональный стандарт педагога – «наше все»? // Аккредитация в образовании: электронный журнал об образовании, 2013. – URL: [http://www.akvobr.ru/profstandart\\_pedagoga.html](http://www.akvobr.ru/profstandart_pedagoga.html)
13. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2014. № 487-р «Об утверждении комплексного плана мероприятий по разработке профессиональных стандартов». – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70526910/>

**Olga Ershova,**

Senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

[o.v.ershova@yandex.ru](mailto:o.v.ershova@yandex.ru)

**The standards: analysis of duties of an educational specialist**

**Abstract.** In given article the author would like to pay attention to transformation of lecturer's role and place in educational process and assessment process, connected with changes in high educational system and also makes a little retrospective journey in history. The basis of the article is the analysis of duties of a modern educational specialist. The term "an educational specialist" is used as universal naming of a person, carrying out pedagogical activity for the purpose of making distance from an educational institution.

**Key words:** the standard, educational specialist, tutor, pedagogical educational process, foreign language, IT technologies.

**References**

1. Ozhegov, S. I. & Shvedova, N. Ju. (1995) *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij* / Rossijskaja AN; Rossijskij fond kul'tury, 2-e izd., ispr. i dop., AZ##, Moscow, p. 574 (in Russian).
2. Ibid., p. 309.
3. Ibid., p. 289.
4. Ibid., p. 342.
5. Cotton, D. (1998) *Keys to management*. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE, England and Associated Companies throughout the World, p. 7 (in English).
6. Markova, A. K. (1993) *Psihologija truda uchitelja*, Prosveshhenie, Moscow (in Russian).
7. *Mezhdunarodnaja obshhestvennaja organizacija "Anglogovorjashhij sojuz" (the English-Speaking Union)*. Available at: <http://www.englishonline.ru/info/levels> (in Russian).
8. Guseva, T. N. (ed.) (2010) *Inkluzivnoe obrazovanie*. Vyp. 1, Centr "Shkol'naja kniga", Moscow, 272 p.
9. *Sistemy teleprezents*. Available at: <http://www.polycom.com.ru/> (in Russian).
10. *Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF № 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta 'Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')" ot 18.10.2013*. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071> (in Russian).
11. Dolgosheva, A. (2012) "Interv'ju s S. E. Rukshym 'Doshli do tochki nevozvrata'", *Sankt-Peterburgskie vedomosti*, 23 nojabrja (in Russian).
12. Bim-Bad, B. M. (2013) "Professional'nyj standart pedagoga – 'nashe vse'?", *Akkreditacija v obrazovanii: jelektronnyj zhurnal ob obrazovanii*. Available at: [http://www.akvobr.ru/profstandart\\_pedagoga.html](http://www.akvobr.ru/profstandart_pedagoga.html) (in Russian).
13. *Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 31.03.2014. № 487-r "Ob utverzhdenii kompleksnogo plana meropriyatij po razrabotke professional'nyh standartov"*. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70526910/> (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

Мидовой В. О., кандидатом психологических наук;

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

10

**Жадан Инга Эдуардовна,**

доктор экономических наук, профессор кафедры институциональной экономики Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова», г. Саратов

[inga645@bk.ru](mailto:inga645@bk.ru)



## Индекс развития человеческого потенциала в системе показателей экономической безопасности страны

**Аннотация.** В статье рассмотрен анализ индикаторов национальной безопасности, где подчеркивается значимость индекса развития человеческого потенциала, который определяет место страны в мировом сообществе, позволяет учитывать уровень жизни населения при разработке социально-экономической политики и помогает ориентироваться на него как на индикатор экономической безопасности.

**Ключевые слова:** национальная безопасность, человеческий капитал, качество жизни, уровень жизни.

**Раздел:** (04) экономика.

Человеку свойственно стремление к высокому благосостоянию. Субъективное содержание этого понятия зависит от ценностной ориентации человека, изменяющейся на протяжении его жизни и от поколения к поколению. Если первобытный человек почти полностью отдавал предпочтение удовлетворению физиологических потребностей, то сейчас главными стали потребности в знаниях, творчестве, самосовершенствовании и самоутверждении. Национальное общество явно стало более совершенным. П. Сорокин обосновал наличие вектора прогресса [1]. Отрицающие наличие вектора прогресса, как правило, придерживаются представления о хаотично-циклической модели развития национального общества.

В 60-е гг. XX в. Дж. Гэлбрейт и Форрестер, по сути, с целью измерения прогресса ввели в оборот термин «качество жизни» [2]. Со временем понятие этого термина претерпело некоторые изменения. Независимой комиссией ЮНЕСКО по народонаселению и качеству жизни (при ООН) в понятие «качество жизни» включаются: здоровье, образование, рациональное (адекватное) питание, стабильная, экологически чистая окружающая среда, включающая жилище, безопасность, здравоохранение, участие в жизни общества, создание необходимых услуг для развития общества, справедливость, равенство мужчин и женщин. Учитывая новое определение термина «качество», под качеством жизни следует понимать степень удовлетворения обществом всех здоровых потребностей населения соответствующей территории. Но какие именно потребности считать здоровыми – в этом предстоит разобраться мировому сообществу отдельно, основываясь на трудах основоположника гуманистической психологии А. Маслоу [3].

В стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. ключевым понятием «национальной безопасности» определено обеспечить достойные качество и уровень жизни граждан. Формирование безопасности происходит в негативных условиях: социально-экономические последствия кризиса 2008–2009 гг., затруднившие доступ населения к финансовым ресурсам, занятости, системам здравоохранения и образования, усиливаются долгосрочными факторами ускорения глобализации, технологического прогресса, возросшими угрозами финансовой нестабильности, террористических актов, стихийных бедствий.



При межстрановом сопоставлении качества жизни учитываются такие аспекты: 1) темпы экономического роста; 2) занятость и безработица; 3) распределение доходов; 4) всеобъемлемость охвата социальным обеспечением и медицинским обслуживанием; 5) охрана окружающей среды и использование ресурсов. Это означает, что более широкое определение концепции благосостояния включает не только аспекты занятости и распределения доходов, но и степень социальной защиты населения, охрану окружающей среды. Нельзя забывать, что пристально отслеживаются и некоторые другие экономические переменные, такие как инфляция, бюджетная стабильность и внешнеторговый баланс. Однако они являются скорее не целями, а инструментами или ограничениями, которые могут стать серьезными препятствиями для повышения благосостояния, если они выйдут из состояния равновесия. При дальнейшем расширении концепции благосостояния анализ может включать такие показатели, как ожидаемая продолжительность жизни, демократия, безопасность, культурные цели, правопорядок и все аспекты человеческого развития. Однако чем шире круг оцениваемых целей и показателей, тем сложнее их измерить и установить их удельные веса для проведения общей оценки.

Единых методик оценивания качества жизни в национальном масштабе не существует. В состав показателей качества жизни включают показатели уровня жизни населения либо показатели покупательной способности населения. ООН, осуществляя ежегодное ранжирование стран мира по индексу «качество жизни», использует показатель уровня жизни и два конкретизирующих его показателя: ожидаемую среднюю продолжительность жизни людей (в годах) и уровень их образования. Ожидаемая средняя продолжительность жизни интегрально характеризует степень удовлетворения потребности в физическом здоровье и безопасности, уровень образования – в знаниях, умениях, навыках, в общении с грамотными людьми. Эти два показателя также являются показателями состояния населения. На базе этих двух показателей и показателя покупательной способности населения с использованием метода квалиметрии рассчитывается **Индекс социального измерения (Ici)** путем усреднения трех глобальных индексов:

- индекса качества и безопасности жизни (Ik), разработанного международной организацией Economist Intelligence Unit. Этот индекс формируется с помощью девяти индикаторов: ВВП на душу населения по паритету покупательной способности; средняя продолжительность жизни населения страны; рейтинг политической стабильности и безопасности страны; количество разведенных семей на 1000 населения; уровень общественной активности (активность профсоюзов, общественных организаций и пр.); различия по географической широте между климатически более теплыми и более холодными регионами страны; уровень безработицы в стране; уровень политических и гражданских свобод в стране; соотношение между средней заработной платой мужчин и женщин;

- индекса человеческого развития (Iчр), который используется программой ООН United Nations Development Program [4]. Он формируется с помощью следующих индикаторов: средняя продолжительность жизни населения страны; уровень образованности и стандарт жизни населения страны, который измеряется ВВП на душу населения по паритету покупательной способности;

- индекса общества, основанного на знаниях (Iзн), разработанного департаментом ООН по экономическому и социальному развитию – UNDESA [5]. Этот индекс определяется тремя основными индикаторами: интеллектуальными активами общества; перспективностью развития общества и качеством развития общества,



которые, в свою очередь, формируются с помощью 15 наборов данных об уровне охвата молодежи образованием и информацией, инвестиционном климате в стране, уровне коррупции, о неравенстве распределения материальных и социальных благ (GINI-индекс), об уровне детской смертности и т. п.

ИРЧП – показатель, определяющий средний уровень трех элементов развития человеческого потенциала: долгая и здоровая жизнь, измеряемая ожидаемой продолжительностью жизни при рождении; знания, измеряемые уровнем грамотности взрослого населения и общим показателем поступивших в учебные заведения; достойный уровень жизни, измеряемый показателем ВВП на душу населения, рассчитанный по паритету покупательной способности в долларах. Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) – индекс для сравнительной оценки бедности, грамотности, образования, средней продолжительности жизни и других показателей развития страны. ИРЧП отражает уровень достижений в рамках трех основных возможностей в области развития человека: возможность жить долго, возможность получать знания, возможность иметь адекватный уровень жизни.

Для расчета индексов по показателям каждого из этих элементов устанавливаются минимальные и максимальные значения (планки) (см. таблицу).

### Планки показателей для расчета ИРЧП

Показатель	Максимальное значение	Минимальное значение
Средняя продолжительность жизни, лет	85	25
Доля грамотного населения взрослого населения, %	100	0
Суммарная общая доля учащихся, %	100	0
ВВП на душу населения, ППС в долларах	40 000	100

Достижения по каждому измерению выражаются величиной от 0 до 1, которая рассчитывается по формуле:

$$\text{Индекс по элементу} = \frac{\text{фактическое значение} - \text{минимальное значение}}{\text{максимальное значение} - \text{минимальное значение}}$$

«Индекс развития человеческого потенциала» содержит **четыре парадигмы** и измеряется тремя показателями. К важнейшим **парадигмам развития человеческого потенциала** относятся:

(1) продуктивность как результат эффективной деятельности, направленной на повышение дохода и экономического роста;

(2) равенство, понимаемое как равенство возможностей в реализации способностей и пользовании благами;

(3) устойчивость, позволяющая обеспечить доступ к возможностям цивилизации не только нынешним, но и будущим поколениям;

(4) расширение возможностей, предполагающее, что развитие осуществляется не только в интересах людей, но и их усилиями.

ИРЧП рассчитывается на основе трех показателей:

– долголетия, измеряемого при рождении как продолжительность предстоящей жизни (*Продолжительность предстоящей жизни при рождении* – это число лет, которые может прожить новорожденный, если в течение его жизни уровень смертности будет соответствовать уровню, который имел место при его рождении);

– достигнутого уровня образования, измеряемого как совокупный индекс грамотности взрослого населения (*Процент грамотного взрослого населения* – это доля населения в возрасте 15 лет и старше, которое может с пониманием как прочи-



тать, так и написать краткий простой текст, касающийся их повседневной жизни, на этот фактор приходится  $\frac{2}{3}$  всего ИРЧП) и совокупной доли учащихся, поступивших в учебные заведения I, II, III уровней (*Валовой контингент учащихся* – количество учащихся определенного уровня обучения, независимо от того, принадлежат ли они к возрастной группе, соответствующей этому уровню,  $\frac{1}{3}$  всего ИРЧП);

– уровня жизни, измеряемого на базе реального ВВП на душу населения (*Реальный ВВП на душу населения (ППС в долл. США)* – показатель ВВП на душу населения страны, конвертированный в доллары США, с учетом паритета покупательной силы валюты страны. Паритет покупательной способности (ППС в долл. США) – *Паритет покупательной силы (ППС)* – покупательная сила валюты страны: число единиц этой валюты, необходимое для покупки аналогичной представительной корзины товаров и услуг, которую можно закупить на доллар США в Соединенных Штатах Америки. ППС позволяет осуществлять типовое сравнение действительных уровней цен с учетом временной динамики; иначе обычный обменный курс может содействовать завышению или занижению покупательной силы.

Значение ИРЧП изменяется в диапазоне от 0 до 1. Значение ИРЧП применительно к какой-либо стране показывает пройденный ею путь в направлении достижения возможного значения 1 и позволяет вести сопоставление с показателями других стран.

Классификация стран по показателю ИРЧП осуществляется с разбивкой на три группы:

- страны с высоким уровнем ИРЧП, который равен 0,800 и выше;
- страны со средним уровнем ИРЧП в диапазоне 0,500–0,799;
- страны с низким уровнем ИРЧП – менее 0,500.

Среднедушевой показатель ВВП является наиболее общим информативным показателем уровня развития экономики. Его производство в России в 5 и более раз ниже, чем в развитых странах, в то время как уровень образования и квалификации рабочей силы почти такие же и даже выше. Следовательно, среднедушевой ВВП развитых стран как критерий уровня и качества жизни реально можно получить лишь за счет производства новых продуктов и с помощью новых технологий. На долю новых знаний, воплощаемых в технологиях, оборудовании и организации производства, в промышленно развитых странах приходится до 75–80% прироста ВВП. По оценкам Всемирного банка, в конце XX в. 64% мирового богатства составлял «человеческий капитал», 21% – физический, 15% – природные ресурсы, тогда как за столетие до этого соотношение было прямо противоположным [6].

ИРЧП отражает размер среднедушевого ВВП на одного жителя, продолжительность жизни и состояние образования в виде средневзвешенной величины индекса грамотности и доли учащихся в возрасте до 24 лет. Специалистами высказываются сомнения относительно расчета доли учащихся в возрасте до 24 лет. Если при расчете индекса ожидаемой продолжительности жизни и индекса душевого ВВП брались минимальное и максимальное значения показателя, близкие к реальным, то необоснованно брать максимальное значение доли учащихся в возрасте до 24 лет в размере 100%, поскольку до 5–7 лет детей, как правило, не обучают, во многих странах максимальный срок обучения – 15 лет (10 лет в школе и 5 лет в вузе), и заканчивается он в 22 года. Поэтому индекс образования по доле учащихся до 24 лет должен иметь величину 62,5%, определенную как отношение 15 лет обучения к 24 годам, умноженным на 100% [7].

Учитывая, что все индексы расчетным путем объединяются в единый (ИРЧП), неправомерно при расчете индексов грамотности и душевого ВВП брать (как это принято) реально достигнутые значения показателей, а в индексе ожидаемой про-



должительности жизни – прогнозное значение. Предлагается назвать его индексом продолжительности жизни и брать в качестве первой цифры числителя фактическое значение продолжительности жизни в той или иной стране.

Вместе с тем данные показатели лишь частично раскрывают реализацию человеческого потенциала и еще меньше – уровень развития общества. Важным показателем общественного развития в настоящее время является забота о будущих поколениях, которую можно измерить бережливостью использования невозпроизводимых природных ресурсов и ростом воспроизводимых, состоянием и тенденциями изменения экологии. Необходимо учесть показатели, отражающие качество жизни людей: доля взрослого населения, занятого творческим трудом (в %), удельный вес граждан, удовлетворенных жизнью и работой. Следует оценить и нравственное состояние общества, например, через удельный вес граждан, не совершавших преступлений (несудимых), долю обеспеченных по международным нормам жильем. В совокупности с показателями, вошедшими в ИРЧП (индексов грамотности, душевого потребления, продолжительности жизни), предлагаемые показатели будут более полно отражать уровень развития общества.

Каждый из индексов можно рассчитать по формуле: отношение фактического значения показателя к разнице максимального и минимального значений показателя.

Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) разработан для сравнения стран и публикуется в ежегодных докладах Программы развития ООН с 1990 г. Содержательный смысл показателя таков: чем он ближе к единице, тем выше возможности для реализации человеческого потенциала благодаря росту образования, долголетия и дохода. Диапазон значений ИРЧП в «Докладе о развитии человека за 2007/2008 год» – от 0,968 в Исландии до 0,336 в Сьерра-Леоне. Порогом высокого уровня развития человеческого потенциала является значение 0,800. В последнем Докладе ПРООН, по данным 2005 г., в группу развитых входили 70 стран, Россия по ИРЧП занимала 67-е место (0,802), перейдя по сравнению с 2000 г. в группу стран с высоким уровнем развития человеческого потенциала.

Таким образом, индекс развития человеческого потенциала представляет собой средство измерения имеющихся возможностей и может быть использован для наблюдения за развитием основных социально-экономических процессов и ориентироваться на его значение как на индикатор экономической безопасности. Для дальнейшего развития экономической безопасности необходима разработка ее показателей и индикаторов. Это обусловлено возрастающими потребностями органов государственного управления в надежной и качественной информации, необходимой для выработки социальной политики. Сложность задачи, как мы уже подчеркивали ранее, заключается в многоаспектности категории безопасности, которая включает множество параметров уровня и качества жизни населения. Так или иначе выбор показателей, отражающих уровень общей и экономической безопасности, определяется выбором приоритетов социально-экономического развития страны. Кроме того, измерение уровня безопасности населения предполагает построение интегрального показателя, объективно отражающего изменения в уровне и качестве жизни населения.

Интегральный индекс предлагаемых показателей можно назвать **индексом безопасного развития общества** и рассчитывать его как среднеарифметическую величину всех частных индексов. В будущем можно перейти к расчету индекса безопасного развития общества как средневзвешенной величине с учетом коэффициента значимости каждого из включенных в него показателей.



Таким образом, индекс развития человеческого потенциала представляет собой средство измерения имеющихся возможностей и может быть использован для наблюдения за развитием основных социально-экономических процессов.

## Ссылки на статьи

1. Сорокин К. Э. Геополитика современного мира и России // Полис. – 1995. – № 1. – С. 18.
2. Корсунская М. П. В Москве готовится форум «Качество жизни» // Стандарты и качество. – 1999. – № 3. – С. 71.
3. Маслоу А. Маслоу о менеджменте / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – С. 41.
4. Смирнов В. В., Безгоднов А. В. Планетарный проект: от идеи к научному обоснованию (о результатах деятельности НЦ «Планетарный проект» в 2006/2007 гг.): монография. – СПб., 2007 – 254 с.
5. Чугонов А. Индекс ООН готовности стран к электронному правительству: соотнесение с правительственными данными // Информационные ресурсы России. – 2009. – № 1 [UN publication № E.04.II. C. 1, 2005], последнее обращение 25.11.13.
6. Кучуков Р., Савка А. Проблемы конкурентоспособности народного хозяйства // Экономист. – 2008. – № 8. – С. 10.
7. Четвертакова В., Четвертаков И. Экономический рост и развитие // Экономист. – 2008. – № 11. – С. 36.

## Inga Zhadan,

Doctor of Economical Sciences, Professor at the chair of institutional economics, Saratov State Social and Economic University, Saratov

[inga645@bk.ru](mailto:inga645@bk.ru)

## The name of the Human Development Index in the system of indicators of economic security

**Abstract.** The author presents the analysis of indicators of national security, which emphasize the importance of the human development index, determining a country's blighted community and allowing taking into account the standard of living of the population in the development of socio-economic policies and helping to orient on it as on the indicator of economic security.

**Key words:** national security, human capital, quality of life, standard of living.

## References

1. Sorokin, K. Je. (1995) "Geopolitika sovremennogo mira i Rossii", *Polis*, № 1, p. 18 (in Russian).
2. Korsunskaja, M. P. (1999) "V Moskve gotovitsja forum 'Kachestvo zhizni'", *Standarty i kachestvo*, № 3, p. 71 (in Russian).
3. Maslou, A. (2003) *Maslou o menedzhmente / per. s angl.*, Piter, St. Peterburg, p. 41 (in Russian).
4. Smirnov, V. V. & Bezgodov, A. V. (2007) *Planetarnyj proekt: ot idei k nauchnomu obosnovaniju (o rezul'tatah dejatel'nosti NC "Planetarnyj proekt" v 2006/2007 gg.): monografija*, St. Peterburg, 254 p. (in Russian).
5. Chugonov, A. (2009) "Indeks OON gotovnosti stran k jelektronnomu pravitel'stvu: sootnesenie s pravitel'stvennymi dannymi", *Informacionnye resursy Rossii*, № 1 [UN publication № E.04.II. C. 1, 2005], poslednee obrashhenie 25.11.13 (in Russian).
6. Kuchukov, R. & Savka, A. (2008) "Problemy konkurentosposobnosti narodnogo hozjajstva", *Jekonomist*, № 8, p. 10 (in Russian).
7. Chetvertakova, V. & Chetvertakov, I. (2008) "Jekonomicheskij rost i razvitie", *Jekonomist*, № 11, p. 36 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





## Приобретение будущими учителями опыта

### положительного субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения

**Аннотация.** *Статья посвящена раскрытию проблемы приобретения опыта положительного субъект-субъектного взаимодействия будущих учителей иностранных языков как педагогического условия их подготовки к формированию толерантности у учащихся основной школы; освещены подходы ученых к пониманию сущности понятий «субъект» и «взаимодействие»; раскрыты особенности организации субъект-субъектного взаимодействия со студентами в процессе профессиональной подготовки, дано определение понятий «взаимодействие», «субъект-субъектное взаимодействие», представлены результаты пилотажного исследования относительно понимания студентами факультета иностранных языков сущности организации субъект-субъектного взаимодействия с участниками педагогического процесса.*

**Ключевые слова:** *будущие учителя иностранного языка, толерантность, субъект-субъектное взаимодействие.*

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

Процессы интеграции Украины в европейское образовательное пространство значительно повышают требования к уровню и качеству профессиональной подготовки будущих учителей, способных строить учебно-воспитательный процесс на основе толерантности. Сегодня эта проблема чрезвычайно важна, особенно в регионах многонациональных, в которых проживают представители разных национальностей, разной культуры и разного вероисповедания. Учитывая это, перед учителями, в том числе и иностранного языка, стоит сложная задача воспитания толерантности у учащихся основной школы, чему должно быть уделено значительное внимание во время их профессионально-педагогической подготовки в вузе.

Важную роль в построении учебно-воспитательного процесса на основе толерантности, на наш взгляд, играет умение будущего учителя налаживать положительное субъект-субъектное взаимодействие между ним и учащимися, нацеленное на принятие ими друг друга независимо от имеющихся различий и предусматривающее формирование культуры толерантного поведения и общения, нравственной культуры и т. д. В связи с этим приобретение будущими учителями положительного субъект-субъектного взаимодействия выбрано нами в качестве педагогического условия подготовки будущих учителей к воспитанию толерантности у учащихся основной школы в процессе профессиональной подготовки.

Считаем, что современный учитель, в частности иностранного языка, должен не только досконально знать свой предмет и владеть методикой его преподавания, но и быть носителем высоких моральных ценностей, культурных традиций, быть способным к интериоризации и обогащению педагогического опыта, готовым к организации эффективной учебно-воспитательной работы в условиях поликультурной социальной среды, способным к успешной социализации и самореализации в профессиональном коллективе.



Заметим, что проблемы коммуникации в профессионально-педагогической деятельности всегда привлекали внимание исследователей в области педагогики и психологии, поскольку именно общение, умение правильно построить взаимодействие с участниками педагогического процесса лежит в основе профессии учителя. При этом особенностью деятельности именно учителя иностранного языка является то, что он не только обучает учащихся и формирует у них чувство коммуникативной компетенции, но и воспитывает их, развивает чувство уважения к культуре и традициям страны, язык которой изучается, приучает каждого ученика к совместному труду и активной деятельности [1].

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что мнения ученых относительно сущности понятия «субъект» во многом схожи. Прежде всего, они акцентируют внимание на том, что субъект является носителем активности, выполняя определенную деятельность; человеком, обладающим способностью к сознательной саморегуляции и саморазвитию в этой деятельности (А. Волкова [2]). Аналогичную мысль высказывает и Н. Щуркова [3], утверждая, что субъект – это носитель воли, сознания и отношений; человек, который обладает качествами, приобретенными в процессе развития. При этом автор подчеркивает, что субъект осознает социальные связи и себя в этих связях, а следовательно, управляет своими действиями. Учитывая результаты теоретических исследований, Н. Моисеева определяет субъект как активную, целостную, свободную, целенаправленную и сознательную личность, выступающую инициатором, участником и организатором социальных отношений и различных форм деятельности [4].

И. Вачков [5] рассматривает понятие «субъектность», определяя его как системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта – стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе этих двух миров и является очень динамичной, отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего. Иными словами, субъектность, по убеждению автора, это такое качество, благодаря наличию которого человек, собственно, и является тем, что он есть: нет субъектности – нет и подлинного человека!

Итак, в аспекте исследования субъекты педагогического процесса – студенты и преподаватели, которые осознанно и целенаправленно проявляют активность в учебно-познавательной деятельности и строят свои отношения на основе толерантности.

Анализируя понятие «взаимодействие», мы пришли к выводу, что в психолого-педагогической литературе оно рассматривается в трех направлениях: как процесс деятельности, процесс общения, межличностные отношения. На основании этого, исследуя проблему формирования готовности будущих учителей к субъект-субъектному взаимодействию, Н. Моисеева [6] определяет взаимодействие как емкое понятие, представляющее синтез совместных действий субъектов, которые вступают в межличностное общение и проявляют отношение друг к другу. Позитивный характер взаимодействия зависит от адекватного восприятия и понимания субъектов друг друга, от способов позитивного воздействия на партнера, от заинтересованности субъектов в успехе совместной деятельности. При этом она отмечает, что взаимодействия в образовательной системе наиболее сложные по своему содержанию, характеру, поскольку субъекты, участвующие в образовательном взаимодействии, обладают различной степенью зрелости, находятся на разных этапах развития, что создает значительные преграды на пути взаимопонимания.



В результате исследования автор приходит к выводу, что процесс деятельности и отношения образуют две стороны взаимодействия. При этом, по ее мнению, процесс деятельности является системой взаимообусловленных, взаимосвязанных действий, поскольку, во-первых, это взаимодействие между субъектом и объектом деятельности и, во-вторых, между субъектами деятельности. Другими словами, «в первом случае качественно изменяются способы действий, что приводит к развитию и обогащению содержательного аспекта взаимодействия; во втором – взаимодействие сопровождается межличностными отношениями, отражающими социальную направленность субъекта» [7]. Таким образом, взаимодействие и взаимоотношения мы можем рассматривать как взаимодополняющие явления, выступающие причиной и следствием целостного процесса деятельности.

Несколько иначе, хотя в целом и не отвергая позиции Н. Моисеевой, рассматривает взаимодействие Е. Линник [8], утверждая, что в основе педагогического взаимодействия лежат такие идеи:

- идея межличностного взаимовлияния (духовное саморазвитие, усвоение ценностей, присоединение к внутреннему миру другого);
- идея межличностного взаимодействия, предполагающая такой уровень педагогического отношения (установок, ценностей, мотивов) и общения (речевого поведения, невербальных проявлений), который обеспечивает участникам социально-психологических ситуаций переживания своей тождественности с другими и, следовательно, усвоение групповых норм, ролей, схем действий;
- идея сотрудничества, которая подразумевает такой уровень развития обучения и учения, на котором они, становясь взаимозависимыми и взаимоопределяющими, превращаются в единую функциональную систему.

Эти три идеи, по мнению автора, отражают три аспекта межсубъектного взаимодействия и сочетают в себе три уровня взаимодействия, а именно: взаимовлияние, параллельное действие и кооперативное, совместное действие.

Таким образом, педагогическое взаимодействие рассматривается автором как процесс взаимообмена и взаимообогащения смыслами учебной деятельности между субъектами обучения, который происходит в виде деятельности или коммуникации, опосредованных межличностными отношениями и совместно созданным результатом.

На основании вышеизложенного и учитывая ведущую роль уровней субъектности ученика и учителя в построении взаимодействия, Е. Линник, и мы в целом разделяем это мнение, определяет субъект-субъектное взаимодействие как равноправный взаимообмен учебными смыслами между субъектами, который происходит в совместной учебной деятельности и опосредован межличностными отношениями.

С целью изучения степени понимания будущими учителями роли положительного субъект-субъектного взаимодействия между участниками педагогического процесса нами было проведено пилотажное исследование со студентами факультета иностранных языков Южно-Украинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Мы предложили им ответить на несколько вопросов, касающихся понятий «субъект», «взаимодействие» и их роли в учебно-познавательной деятельности. Заметим, что в целом студенты ориентируются в этих понятиях, но несколько однобоко. Так, отвечая на вопрос «Кто, на Ваш взгляд, является субъектом в учебно-воспитательном процессе?» большинство респондентов (73,8%) отметили, что субъектом является учитель, поскольку именно он влияет на учеников при их обучении, а школьники – это объекты, на которых он воздействует. Некоторые студенты (9,6%) не дали никакого ответа. И только 16,6% из них считают субъектами и учителя,



и учеников, акцентируя на том, что как учитель влияет на детей, так и они, в свою очередь, также влияют на него, то есть они все являются субъектами учебного процесса.

На следующий вопрос «Как Вы понимаете сущность взаимодействия в учебно-воспитательном процессе?» ответы были практически одинаковыми: это целенаправленные действия учителя и учащихся на достижение определенного результата, а именно усвоение учебного материала. Заметим, что ни один студент не отметил такие важные составляющие взаимодействия, как уважение, внимательное толерантное отношение, понимание друг друга, благоприятная атмосфера в классе и т. д.

По поводу вопроса «Нужно ли учителю уметь налаживать взаимодействие с учащимися?» мнения разделились. Так, одни студенты (24,7%) считают, что основной задачей учителя является научить детей иностранному языку, и поэтому он должен владеть соответствующей методикой, а будет ли при этом взаимодействие или нет – это не важно. По мнению других студентов (61,8%), обучению школьников способствуют игровые методики с участием учеников, а участие в них учителя не обязательно. И только некоторые из респондентов (13,5%) считают, что только совместные усилия учителя и учащихся будут способствовать получению наиболее высоких результатов в изучении иностранного языка.

Как видим, студенты недостаточно осведомлены о роли субъект-субъектного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. В связи этим приобретение опыта положительного субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения в высшем педагогическом учебном заведении было выбрано нами одним из педагогических условий, способствующих подготовке будущих учителей иностранных языков к формированию толерантности учащихся.

Указанное условие реализовывалось нами в ходе преподавания таких дисциплин, как «Педагогика», «Основы педагогического мастерства», «Культурология», «Религиоведение», «Методика преподавания английского языка». На лекционных занятиях мы акцентировали внимание студентов на том, что именно от педагога, его установок, общей и педагогической культуры, личностных черт в большой степени зависит организация учебного процесса. Современные требования к учебной деятельности преподавателя предусматривают признание учащегося в качестве субъекта обучения, привлечение его к организации учебного процесса; проявление гуманной педагогической позиции; умение создавать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду; умение работать с содержанием обучения; владение разнообразными педагогическими технологиями [9].

При проведении разнообразных семинаров, дискуссий, диспутов вместе со студентами мы приходили к выводу о том, что учителю необходимо налаживать положительное субъект-субъектное взаимодействие с учащимися путем признания их равноправия в процессе обучения; организации учебно-воспитательного процесса с учетом способностей, интересов, творческого потенциала школьников, что будет способствовать осознанию ими себя в качестве главных действующих лиц учебной деятельности.

Учитывая то, что будущим учителям необходимо прежде всего осознать необходимость организации именно субъект-субъектного взаимодействия, и то, что формирование у них отношения к ученикам в будущей профессиональной деятельности в большой степени зависит от организации педагогического взаимодействия в высшей школе, мы проводили практические занятия с использованием ролевых и деловых игр, решением педагогических задач и конфликтных ситуаций, на которых создавалось пространство для развития инициативы будущих учителей и реализации их творческого потенциала, повышалась их самооценка. Такая работа способство-



вала осознанию необходимости приобретения умений налаживать субъект-субъектное взаимодействие между участниками педагогического процесса.

При изучении специальных дисциплин мы акцентировали внимание студентов на том, что большую роль в формировании толерантности учащихся играет изучение иностранного языка, который может помочь понять представителей разных национальностей. При этом мы нацеливали их на то, что в условиях диалога культур изучение иностранного языка должно основываться на толерантном отношении. Студенты учились смотреть на окружающий мир глазами других людей, осознавали то, что другие люди могут воспринимать и оценивать одни и те же факты, поступки, события совершенно по-иному. Будущие учителя приходили к мнению, что процесс обучения иностранному языку имеет большую возможность в формировании толерантности, поскольку знание иностранного языка способствует общению с представителями различных стран и культур, развитию межкультурной коммуникации. Таким образом, одной из задач учителя является не только обучение иностранному языку, но и формирование толерантности учащихся, то есть таких личностных качеств, как миролюбие, терпимость к национальным и этническим, политическим, религиозным, межличностным разногласиям, признание равноправия жизненных взглядов и позиций других людей.

Учитывая вышеизложенное, мы приходим к выводу о том, что приобретение опыта положительного субъект-субъектного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки является педагогическим условием подготовки будущих учителей иностранных языков к формированию толерантности у учащихся основной школы.

## Ссылки на источники

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие – Минск: Вышш. шк., 1992. – С. 88.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Н. Новгород, 1998. – 50 с.
3. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
4. Моисеева Н. Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2007. – 219 с.
5. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – URL: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17723-polisubektnyj-podhod-k-pedagogicheskomu-vzaimodejstviyu.html> – [Дата обращения: 28.07.2014].
6. Моисеева Н. Н. Указ. соч.
7. Там же. – С. 24.
8. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 4(36). – С. 48–54.
9. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

## Anastasia Logvinenko,

PhD student at the chair of pedagogics, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Odessa, Ukraine  
[insatiable05@mail.ru](mailto:insatiable05@mail.ru)

## Future teachers' acquisition of experience of positive subject-subject interaction in the learning process

**Abstract.** The article is devoted to the problem of gaining experience of positive subject-subject interaction of future teachers of foreign languages as the pedagogical conditions of their preparation for the formation of tolerance among primary school students. The author views the scientific approaches to understanding the essence of the concepts "subject" and "interaction" and describes the features of the organization of subject-subject interaction with the students in the process of training. The concepts of "interaction", "subject-subject interaction" are defined; the results of the pilot study on the understanding the essence of the organization subject-subject interaction with the participants of the educational process by students of the Faculty of Foreign Languages are presented.

**Key words:** future teachers of foreign language, tolerance, subject-subject interaction.

ISSN 2304-120X



9 772304 112014 2

1 0



## References

1. (1992) *Nastol'naja kniga prepodavatelja inostrannogo jazyka: sprav. posobie*, Vyssh. shk., Minsk, p. 88 (in Russian).
2. Volkova, E. N. (1998) *Sub#ektnost' pedagoga: teorija i praktika: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.07*, N. Novgorod, , 50 p. (in Russian).
3. Shhurkova, N. E. (2005) *Prikladnaja pedagogika vospitanija: uceb. posobie*, Piter, St. Peterburg, 366 p. (in Russian).
4. Moiseeva, N. N. (2007) *Formirovanie psihologicheskoj gotovnosti budushhego uchitelja k sub#ekt-sub#ektnomu vzaimodejstviyu: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07*, Samara, 219 p. (in Russian).
5. Vachkov, I. V. (2007) "Polisub#ektnyj podhod k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu", *Voprosy psihologii*. Available at: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17723-polisubektnyj-podxod-k-pedagogicheskomu-vzaimodejstviyu.html> – [Data obrashhenija: 28.07.2014] (in Russian).
6. Moiseeva, N. N. Op. cit.
7. Ibid, p. 24.
8. Linnik, E. O. (2013) "Sushhnostnaja harakteristika ponjatija «sub#ekt-sub#ektnoe vzaimodejstvie»: psihologo-pedagogicheskij aspekt", *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii*, № 4(36), pp. 48–54 (in Russian).
9. Bondarevskaja, E. V. (1997) "Gumanisticheskaja paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovanija", *Pedagogika*, № 4, pp. 11–17 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

Осиповой Т. Ю., кандидатом педагогических наук;

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



## Дискретные и непрерывные распределения: антиподы или родственники?

**Аннотация.** Предложена методика преподавания студентам экономических специальностей раздела теории вероятностей, касающегося распределений случайных величин. На основе потока телефонных звонков построены частные модели, приводящие соответственно к дискретному и абсолютно непрерывному распределениям, а также общая модель случайного процесса. На примере пуассоновского и экспоненциального распределений показано, как можно использовать сопоставление распределений разных типов для того, чтобы добиться лучшего понимания и запоминания особенностей каждого из них. Предлагаемая методика ориентирована на обучение практическому применению теории вероятностей в экономике.

**Ключевые слова:** теория вероятностей, дискретные распределения, непрерывные распределения, распределение Пуассона, экспоненциальное распределение, простейший поток.

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

### Введение. Путаница с $\lambda$

При изучении теории вероятностей студенты (например, экономисты) традиционно знакомятся вначале с дискретными случайными величинами, потом с абсолютно непрерывными. Эти два типа случайных величин представляются какими-то антиподами, обитающими в непересекающихся мирах. При таком подходе сходство параметров распределения Пуассона (дискретного) и экспоненциального распределения (абсолютно непрерывного) вызывает путаницу.

В самом деле, сравним

$$P(X = k) = e^{-\lambda} \frac{\lambda^k}{k!}, \quad k = 0, 1, 2, \dots \quad EX = \lambda, \quad DX = \lambda.$$

$$f(x) = \begin{cases} \lambda e^{-\lambda x}, & x \geq 0, \\ 0, & x < 0. \end{cases} \quad EX = \frac{1}{\lambda}, \quad DX = \frac{1}{\lambda^2}.$$

Изучение этих родственных распределений разделяется во времени, по крайней мере, равномерным и нормальным распределением. Добравшись до экспоненциального распределения, студенты уже основательно забывают о пуассоновском, и параметры  $\lambda$  в приведенных формулах кажутся не имеющими отношения друг к другу.

На самом же деле оба распределения получаются, например, при исследовании одной и той же модели системы массового обслуживания, они подобны изображениям одного предмета под разными углами. Поэтому для лучшего усвоения теоретического материала, его эффективного применения при решении практических задач, а также для введения в более сложную теорию случайных процессов представляется целесообразным рассказывать о пуассоновском и экспоненциальном



распределениях (и изучать их) параллельно, постоянно обращая внимание слушателей на их взаимосвязь.

Связующим звеном может служить прикладная задача, решая которую получим оба распределения, а затем, оттолкнувшись от них, построим случайный процесс.

## У меня зазвонил телефон...

Построим модель системы массового обслуживания, представляющей собой простейший поток телефонных звонков. Процесс моделирования представляется очень важным для использования теории в решении задач, поэтому опишем его подробно.

**Постановка задачи.** *Фирма ремонтирует бытовую технику, заказы принимаются по телефону, поток заявок простейший, т. е. стационарный, ординарный и без последствий.*

При построении модели нужно осознавать, что модель, составленная в учебнике, не есть истина в последней инстанции, а всего лишь разумное приближение реального положения. В нашем случае, когда мы считаем поток заявок стационарным, предполагается, что в течение любого промежутка длиной 1 час с одинаковыми вероятностями поступит  $k$  заказов. Подумайте, действительно ли с 8:00 до 9:00 и с 14:00 до 15:00 одинаково часто поступает 0, 1, 2, ... , 100 заявок? Чтобы предположение о стационарности не казалось совсем бессмысленным, будем учитывать только рабочее время (можем даже лишь какую-то непрерывную часть этого времени). При анализе полученных результатов надо обязательно иметь в виду, насколько соответствовало реальности допущение о стационарности потока.

**Ординарность потока** означает, что вероятность того, что за очень короткий интервал времени произойдет более одного события, пренебрежимо мала по сравнению с вероятностью наступления ровно одного события. Если почти одновременно два и более заказа поступают редко (так ли это – субъективно), можно принять такое предположение. Пусть на 1000 звонков приходится в среднем 3 случая, когда одновременно позвонили два или более заказчика. Если мы считаем 3 пренебрежимо малым по сравнению с 1000, то будем предполагать ординарность потока.

**Отсутствие последствий** состоит в том, что число наступлений события (поступления звонка) в течение интервала времени  $[t_1, t_2]$  не зависит от того, сколько событий наступило в интервале  $[t_3, t_4]$ , если эти интервалы не пересекаются. Это предположение можно принять, например, если фирма рекламируется в большом городе и количество звонков в течение дня пренебрежимо мало по сравнению с числом потенциальных заказчиков, а последние звонят, не сговариваясь друг с другом.

Применительно к телефонным звонкам отсутствие последствий означает, в частности, что вероятность получить 5 заказов в течение часа (например, с 13:00 до 14:00) одна и та же в день, когда с 9:00 до 10:00 поступило 3 заказа, и в день, когда вообще не было заказов в это же время.

**Простейшим (стационарным пуассоновским) потоком** называется ординарный стационарный поток без последствий. Будем считать поток заказов по телефону простейшим, имея в виду, что это лишь довольно грубое приближение.

Наши телефонные звонки характеризуются **интенсивностью потока**  $\lambda$  – это среднее число звонков в единицу времени, ввиду стационарности  $\lambda$  не зависит от  $t$ . Именно такой смысл у параметра  $\lambda$  и в пуассоновском, и в экспоненциальном распределениях.



## Два лица Януса

Рассматривая поступление заказов по телефону как проведение случайных экспериментов, можно построить по меньшей мере две модели – дискретную и непрерывную (два лица мифического двуликого Януса).

Подсчитаем вероятность получить  $k$  заказов в единицу времени. Будем предполагать, что интенсивность потока постоянна в течение всего рабочего дня, тогда

$$P(X = k) = e^{-\lambda} \frac{\lambda^k}{k!}, \quad k = 0, 1, 2, \dots \quad EX = \lambda, \quad DX = \lambda. \quad (1)$$

Число заказов в единицу времени распределено по закону Пуассона, формула (1) определяет ряд распределения дискретной случайной величины, значениями которой являются целые неотрицательные числа.

Теперь исследуем длину интервалов  $\tau$  между последовательными телефонными звонками; это тоже случайная величина, но уже непрерывная, она может принимать любые значения из интервала  $[0; +\infty)$ . Как и всякая абсолютно непрерывная случайная величина, длина интервала между звонками принимает любое свое возможное значение с вероятностью 0.

Плотность вероятности случайной величины  $\tau$  имеет вид

$$f(x) = \begin{cases} \lambda e^{-\lambda x}, & x \geq 0, \\ 0, & x < 0. \end{cases}$$

где  $\lambda$  по-прежнему означает интенсивность потока звонков. Естественно предположить, что средняя длина интервала между звонками будет равна  $1/\lambda$ , ведь в среднем в единицу времени поступает  $\lambda$  звонков и поток их ординарен, т. е. звонки идут по одному, а не группами. И действительно, математическое ожидание  $\tau$  равно в точности  $1/\lambda$ .

## Лицо дискретное

Теперь подробно рассмотрим дискретное распределение числа телефонных звонков в единицу времени. Коротко опишем, как оно получается из биномиального распределения, проясним при этом вопрос недостаточности конечной схемы Бернулли.

Будем рассматривать схемы Бернулли (серии из  $n$  последовательных однородных независимых испытаний с двумя исходами).

Разобьем единичный интервал времени  $[a, b]$  точками  $a = t_1 < t_2 < \dots < t_{n+1} = b$  на  $n$  частей и будем считать, что в  $k$ -м испытании успех, если за промежуток времени  $[t_k, t_{k+1}]$  был звонок, неуспех – звонков не было. Также предполагаем, что звонки поступают независимо друг от друга и что интервалы времени  $[t_k, t_{k+1}]$  достаточно малы, чтобы можно было пренебрегать возможностью поступления двух и более звонков за этот промежуток.

Пусть в первой серии  $n$  испытаний и вероятность того, что в течение промежутка  $[t_k, t_{k+1}]$  был звонок, равна  $p_n$  для любого  $k = 1, 2, \dots, n$ . Тогда вероятность принять  $k$  звонков в единицу времени равна  $P(X = k) = C_n^k p_n^k q_n^{n-k}$ ,  $q_n = 1 - p_n$ ,  $k = 0, 1, 2, \dots, n$ .

Для биномиального распределения математическое ожидание количества успехов (принятых звонков) равно  $np_n$ , таким будет среднее число телефонных звонков, принятых в единицу времени, т. е. интенсивность потока  $\lambda$ .

Будем увеличивать количество испытаний в схеме Бернулли, увеличивая число точек разбиения единичного интервала времени, например, в два раза. Тогда в се-



рии будет  $2n$  испытаний, но вероятность успеха  $p_{2n}$  в каждом испытании будет меньше, а интенсивность потока  $\lambda$  останется прежней. Последняя равна матожиданию числа успехов, во второй серии  $\lambda = 2np_{2n}$ , поэтому

$$p_{2n} = \frac{\lambda}{2n} = \frac{p_n}{2}.$$

Устремляя теперь  $n$  к бесконечности и уменьшая  $p_n$  так, чтобы  $np_n = \lambda$ , получим из биномиального распределения пуассоновское

$$\lim_{n \rightarrow \infty} P(X = k) = \lim_{n \rightarrow \infty, np_n = \lambda} C_n^k p_n^k q_n^{n-k} = e^{-\lambda} \frac{\lambda^k}{k!}, \quad k = 0, 1, 2, \dots \quad (2)$$

Обратим внимание на то, что «пределом» последовательности дискретных случайных величин с конечным набором значений оказалась случайная величина со счетным числом значений (строгое с точки зрения математики обсуждение см. [1–3]).

Кстати, прежде чем счесть предел в (2) законом распределения некоторой дискретной случайной величины, необходимо удостовериться в том, что

$$\sum_{k=0}^{\infty} e^{-\lambda} \frac{\lambda^k}{k!} = 1. \quad (3)$$

Справедливость (3) сразу следует из разложения в ряд Тейлора функции  $f(x) = e^x$ :

$$e^x = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{x^k}{k!},$$

поэтому

$$\sum_{k=0}^{\infty} e^{-\lambda} \frac{\lambda^k}{k!} = e^{-\lambda} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\lambda^k}{k!} = e^{-\lambda} e^{\lambda} = e^0 = 1.$$

Удостоверимся в том, что математическое ожидание у «предельной» случайной величины равно  $\lambda$ :

$$EX = \sum_{k=0}^{\infty} k e^{-\lambda} \frac{\lambda^k}{k!} = e^{-\lambda} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{k \lambda^k}{k!} = e^{-\lambda} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\lambda^k}{(k-1)!},$$

здесь отброшено первое слагаемое  $k \frac{\lambda^k}{k!}$  при  $k = 0$ , равное нулю, поэтому суммирование

ведется уже начиная с  $k = 1$  и дробь  $\frac{k \lambda^k}{k!}$  сокращена на  $k$ .

Далее представляем  $\lambda^k = \lambda \lambda^{k-1}$ , затем  $\lambda$  выносим за знак суммы, получаем

$$e^{-\lambda} \lambda \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\lambda^{k-1}}{(k-1)!} = \lambda e^{-\lambda} \sum_{m=0}^{\infty} \frac{\lambda^m}{m!} = \lambda e^{-\lambda} e^{\lambda} = \lambda,$$

попутно проведена замена индекса суммирования  $m = k - 1$ , учтено, что при  $k = 1$  будет  $m = 0$ .

Итак, «дискретное лицо» нашей телефонной системы есть случайная величина, распределенная по закону Пуассона:  $P(X = k) = e^{-\lambda} \frac{\lambda^k}{k!}$ ,  $k = 0, 1, 2, \dots$   $EX = \lambda$ ,  $DX = \lambda$ .



## Лицо непрерывное

Пусть теперь длительность интересующего нас интервала времени равна  $t$ , тогда за это время в среднем будет поступать  $\lambda t$  звонков, а вероятность поступления  $k$  звонков будет такой же, как и за единицу времени, но при интенсивности  $\lambda t$ , т. е.

$$P(X_t = k) = e^{-\lambda t} \frac{(\lambda t)^k}{k!}, \quad k = 0, 1, 2, \dots \quad EX_t = \lambda t, \quad DX_t = \lambda t.$$

Для дальнейшего исследования понадобится вероятность отсутствия звонков за время  $t$

$$P(X_t = 0) = e^{-\lambda t} \frac{(\lambda t)^0}{0!} = e^{-\lambda t} \quad (4)$$

и вероятность поступления хотя бы одного звонка, т. е. события, противоположного отсутствию звонков,

$$P(X_t > 0) = 1 - P(X_t = 0) = 1 - e^{-\lambda t}, \quad t > 0. \quad (5)$$

Исследуем распределение непрерывной случайной величины  $\tau$  – длительности промежутка времени между последовательными звонками.

Вспользуемся формулой (5) для составления функции распределения  $\tau$ :

$$F(t) = P(\tau < t) = P(X_t > 0) = 1 - e^{-\lambda t}, \quad t > 0. \quad (6)$$

Действительно, событие  $\tau < t$  означает, что до следующего звонка прошло менее  $t$  единиц времени, что другими словами можно описать так: за промежуток времени длины  $t$  произошло хотя бы одно событие, т. е.  $X_t > 0$ , где  $X_t$  – случайная величина, равная числу звонков за время  $t$ .

Функция распределения выражается через экспоненту  $g(x) = e^x$ , где  $x = -\lambda t$ , отсюда и название распределения – экспоненциальное. Вероятность того, что между последовательными звонками пройдет  $t$  единиц времени, очень быстро убывает с ростом длительности промежутка времени, и тем быстрее, чем больше интенсивность потока  $\lambda$ , что вполне согласуется с обыденными представлениями.

Замечательно то, что функция распределения – дифференцируемая на всей области определения функция (при  $t \leq 0$  считаем  $F(t) = 0$ ), так что можно вычислить плотность распределения:

$$f(t) = F'(t) = \begin{cases} \lambda e^{-\lambda t}, & t > 0, \\ 0, & t \leq 0, \end{cases} \quad (7)$$

а также математическое ожидание и дисперсию

$$EX = \int_{-\infty}^{\infty} t f(t) dt = \int_0^{\infty} t e^{-\lambda t} dt = \frac{1}{\lambda},$$

$$EX^2 = \int_{-\infty}^{\infty} t^2 f(t) dt = \int_0^{\infty} t^2 e^{-\lambda t} dt = \frac{2}{\lambda^2},$$

$$DX = EX^2 - (EX)^2 = \frac{2}{\lambda^2} - \left(\frac{1}{\lambda}\right)^2 = \frac{1}{\lambda^2}.$$

Отметим одно замечательное свойство экспоненциального распределения, выражающее отсутствие последействия. Оказывается, независимо от того, как долго не было звонков, распределение длительности интервала времени до очередного



звонка одно и то же. Попросту говоря, вероятность того, что позвонят в течение ближайших 15 минут, при условии, что не звонили в течение последних 5 минут, такая же, как и в случае, когда последний раз позвонили секунду назад.

Убедимся в этом, вычислив условную вероятность  $P_A(B)$ , где  $A$  обозначает условие «не звонили до  $t_1$ »,  $B$  – событие «позвонят до момента  $t_1 + t_2$ »:

$$P_A(B) = \frac{P(AB)}{P(A)}. \quad (8)$$

Событие  $AB$ , т. е. одновременное наступление  $A$  и  $B$ , заключается в том, что в течение  $[0, t_1]$  не звонили, а в интервале  $[t_1, t_1 + t_2]$  позвонили. Сразу договоримся не различать открытые и замкнутые интервалы, поскольку вероятность принять любое отдельное значение для абсолютно непрерывной случайной величины равна нулю.

Событие  $AB$  можно представить в виде  $AB = A \cap \bar{B}$ , где  $\bar{B}$  – отрицание  $B$ , означающее «позвонили до  $t_1$ », тогда вероятность можно вычислить с помощью функции распределения так:

$$\begin{aligned} P(AB) &= P(t_1 < \tau < t_1 + t_2) = P(\tau < t_1 + t_2) - P(\tau < t_1) = \\ &= F(t_1 + t_2) - F(t_1) = 1 - e^{-\lambda(t_1+t_2)} - (1 - e^{-\lambda t_1}) = \\ &= -e^{-\lambda(t_1+t_2)} + e^{-\lambda t_1} = e^{-\lambda t_1} (1 - e^{-\lambda t_2}). \end{aligned}$$

Вероятность события  $A$  равна

$$P(A) = P(\tau > t_1) = 1 - P(\tau < t_1) = 1 - (1 - e^{-\lambda t_1}) = e^{-\lambda t_1}.$$

Подставляя найденные вероятности в (8), получим:

$$P_A(B) = \frac{e^{-\lambda t_1} (1 - e^{-\lambda t_2})}{e^{-\lambda t_1}} = 1 - e^{-\lambda t_2} = F(t_2) = P(\tau < t_2) = P(B).$$

Вероятность события  $B$  оказалась равной обычной его вероятности, что и доказывает независимость  $A$  и  $B$ .

## А вот и Янус!

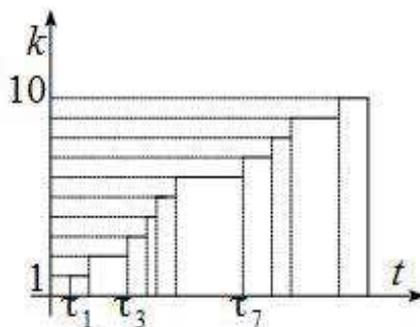
Как уже было показано, распределение Пуассона и экспоненциальное получают при исследовании одной системы массового обслуживания с разных точек зрения. Одна и та же реальная ситуация приближенно описывается двумя разными (но родственными) математическими моделями. Это наводит на мысль о построении общей математической модели, для которой наши распределения будут своеобразными проекциями. Мы познакомились с двумя представлениями системы массового обслуживания, подобными двум лицам мифического двуликого Януса; что же будет моделью «самого Януса»?

Математической моделью потока событий является случайный процесс, это особое семейство случайных величин  $\{X_t\}$ , где  $t$  принимает неотрицательные вещественные значения.  $\{X_t\}$  можно рассматривать как функцию  $X(t, \omega)$  двух переменных  $t$  и  $\omega$ , значениями второй переменной являются множества, соответствующие случайным событиям. При каждом фиксированном  $t$  случайный процесс является случайной величиной, а если зафиксировать  $\omega$ , получится ступенчатая функция.

На нашем примере с телефонными звонками случайный процесс – количество поступивших звонков к моменту  $t$ . Если зафиксируем момент времени, например



10:00, то количество поступивших к этому моменту звонков будет отличаться в разные дни, оно будет случайной величиной. Если же зафиксируем  $\omega$ , т. е. выберем конкретный уже прошедший день, то получим неслучайную функцию, например такую, как на рисунке, она называется траекторией случайного процесса.



Траектория случайного процесса

Таким образом, пуассоновское и экспоненциальное распределения представляются двумя «лицами» случайного процесса, называемого пуассоновским потоком. Пуассоновское распределение получается как «сечение» пуассоновского процесса при фиксированной координате ( $t$ ), а экспоненциальное распределение представляет собой более замысловатый «срез», в котором нас интересуют длительности промежутков времени между последовательными звонками.

### Продолжение и приложение

Обычно наиболее употребительные распределения (в частности, пуассоновское и экспоненциальное) рассматриваются в начале или середине курса теории вероятностей. Для повторения и закрепления желательно обращаться к нашим распределениям на протяжении всего курса, а также в математической статистике при изучении интервальных оценок, критериев согласия и т. п.

В рамках рассмотренной модели пуассоновского потока телефонных звонков предлагается по мере изучения методов построения точечных и интервальных оценок решить следующие задачи.

**Задача 1.** По данным о поступлении заказов за 10 рабочих дней построить оценку среднего числа заказов с надежностью 0,95.

**Задача 2.** По данным задачи 1 построить оценку средней продолжительности интервала между заказами с надежностью 0,9.

**Задача 3.** По данным задачи 1 проверить гипотезу о том, что распределение числа поступивших звонков пуассоновское, а длительности интервала между звонками – экспоненциальное.

Обратим внимание на то, что в жизни начинать исследование случайного потока событий (звонков, заказов, отказов приборов и т. п.) нужно с формулировки и проверки гипотезы о типе распределения, и лишь потом строить интервальные оценки.

### В заключение...

В условиях отсутствия у студентов интереса к абстрактным идеям, слабой математической подготовки, нехватки аудиторных занятий и прочих проблем такого рода разумным выходом представляется такая переработка базовых курсов математики (в частности, теории вероятности), когда упор делается на конкретизацию и



визуализацию математических объектов. Это позволяет добиться понимания идей хотя бы «на пальцах», дает возможность научить решать хотя бы типовые задачи, подобные тем, что встретятся в жизни.

Хочется затронуть еще одну типичную проблему – быстрое забывание полученных знаний. Запоминается только то, что постоянно используется, поэтому очень хорошо так строить изложение, чтобы все накопленные знания постоянно применялись. Так, при построении интервальных оценок уместно построить их для всех пройденных распределений.

Для удержания информации в памяти полезно устанавливать как можно больше связей между изученными понятиями, именно для этого предлагается, в частности, пуассоновское и экспоненциальное распределения изучать одновременно.

Можно и искусственно связать далекие друг от друга темы путем применения их в исследовании одной экономической модели. Так, поступление заказов на ремонт позволило связать дискретные и непрерывные распределения, точечные и интервальные оценки, критерии согласия и случайные процессы. Математическая сторона взаимосвязи этих разделов теории вероятностей, как правило, не очень-то интересует студентов-нематематиков, так что установка связей с помощью практических задач кажется более привлекательной.

## Ссылки на источники

1. Лозев М. Теория вероятностей. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. – С. 22.
2. Ширяев А. Н. Вероятность. – М.: Наука, 1989. – С. 75.
3. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. – М.: ЮНИТИ, 2001. – С. 71.

## Galina Zhukova,

*Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor at the chair of applied mathematics and system modeling, Moscow State University of Printing Arts, Moscow*

[gnzh@mail.ru](mailto:gnzh@mail.ru)

## Discrete and continuous distributions: antipodes or related objects?

**Abstract.** The author proposes the method of teaching students dealing with the economy with the part of the probability theory concerning the discrete and continuous distributions. Particular model of the stream of telephone calls lead to the discrete and continuous distributions. With the example of Poisson and exponential distribution we can see how one can use the comparison of different types of distribution to achieve the best understanding and remember their features.

The method proposed is adapted to a practical use of the probability theory in economics.

**Key words:** probability theory, discrete distribution, continuous distribution, Poisson distribution, exponential distribution, Poisson process.

## References

1. Lojev, M. (1962) *Teorija verojatnostej*, Izd-vo inostrannoj literatury, Moscow, p. 22 (in Russian).
2. Shirjaev, A. N. (1989) *Verojatnost'*, Nauka, Moscow, p. 75 (in Russian).
3. Kremer, N. Sh. (2001) *Teorija verojatnostej i matematicheskaja statistika*, JuNITI, Moscow, p. 71 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



**Иконникова Ольга Николаевна,**

кандидат филологических наук, руководитель шахматного клуба «Ладья» им. В. Я. Дворковича ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог [iconolga@mail.ru](mailto:iconolga@mail.ru)



## История реформирования шахмат: Восток – Запад – Россия

**Аннотация.** История реформирования шахмат представляет собой коллективную мысль восточных, европейских народов и России, из поколения в поколение совершенствовавших развитие и законы игры.

**Ключевые слова:** шахматы, чатуранга, шатрандж, ферзь, королева, король.

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

Происхождение шахмат индийское. В персидской литературе сохранился небольшой труд времён династии Сасанидов (242–651 гг. н. э.), написанный на древнеперсидском языке, под заглавием «Чатранг намак», т. е. учебник шахматной игры. Слово «чатранг» (на новоперсидском языке раньше – «шатранг», а позже и по сей день «шатрандж») персы взяли из индийского языка санскрита, в котором «чатур» обозначает «четыре», «анга» – «часть, отряд». Существует мнение, что индийские шахматы – «чатуранга», или «чатранг», получили название от их четырёхчленной структуры: четыре отряда фигур, а также четыре отряда оружия, представленных фигурами.

Югославский исследователь проф. П. Бидев в публикации 1951 г. произвёл интересный и обоснованный анализ четырёхчленной структуры чатранга. Эта игра, согласно теории Бидева, символизирует борьбу четырёх стихий: воздуха, огня, земли и воды, а также ассоциируется со сменой четырёх времён года. Чатранг, следовательно, должен отображать концепцию строения мира. Ходы фигур вычерчивают на шахматной доске геометрические контуры символов отдельных стихий, почерпнутых из религиозных ритуалов: ферзь – символ огня (треугольник), ладья – символ земли (квадрат), слон – воздуха (шестиконечная звезда), конь – воды (отрезка круга). Фигура короля – верховный символ эфира (полный круг) [1].

Шахматы в своём первоначальном виде были именно игрой для четырёх человек: два партнёра, сидящие друг против друга, играют с другой парой. Санскритское название «чатранг», т. е. воинское соединение из четырёх отрядов («чатур» – «четыре», «анга» – «часть, отряд»), имело двойной смысл: четыре рода войск (слоны, кони, боевые повозки и пехота) и четыре армии. Конь и король ходили так же, как в шахматах, колесница – в пределах двух полей по вертикали и горизонтали, слон – сначала на одно поле вперёд или по диагонали, позже он стал «прыгать» через одно поле по диагонали, причём, подобно коню, при ходе мог перешагивать через свои и неприятельские фигуры. Ферзя не было вовсе. Каждый комплект фигур имел свой цвет: жёлтые и красные бились с чёрными и зелёными. Армия состояла из четырёх пешек и четырёх фигур (колесница (ладья), конь, слон, король), стоящих по углам. Игра была подвержена случайностям, так как ходы определялись броском игральной кости с четырьмя цифрами. В зависимости от того, что показывала игральная кость, делался ход одной из трёх фигур или по выбору ход королём или пешкой. Игрок, поставивший своего короля на королевском поле дружественного партнёра, принимал командование над обеими армиями. Цель игры – взять двух королей противника, а в ещё более ранние времена требовалось взять все фигуры.



Хотя шахматы для двух человек завоевали всеобщее признание, игра для четырёх человек отнюдь не была забыта. Вчетвером играли не только на Востоке, но и в Европе, в эпоху Средневековья и в позднейшие годы, называя эту игру, в отличие от шахмат для двух человек, «королевской игрой». Большой любительницей шахмат для четырёх человек была русская императрица Екатерина II, которая страстно внедряла при своём дворе эту форму игры – «пара против пары».

Следует отметить, что китайские историки не считают тезис об индийском корне шахматной игры полностью доказанным. Они допускают, что и китайские, и индийские шахматы, возможно, произошли от общего, до сих пор ещё не найденного предшественника.

В VI или, возможно, в VII в. чатуранга была заимствована арабами. Шахматы проникли в Иран из Индии вместе с сочинениями баснописца Бидпая (или Пильпая) в период царствования сасанидского царя Ноширвана Справедливого. В Персии и Аравии хорошие игроки пользовались покровительством могущественных правителей.

На Арабском Востоке чатуранга была преобразована: игроков стало двое, каждый получил под управление два комплекта фигур чатуранги, один из королей стал ферзём (ходил на одно поле по диагонали). От костей отказались, стали ходить по одному ходу строго по очереди. Победа стала фиксироваться не по уничтожению всех фигур противника, а по постановке мата либо пата, а также при завершении игры с королём и хотя бы одной фигурой против одного короля (последние два варианта были вынужденными, так как поставить мат со слабыми фигурами, унаследованными от чатуранги, удавалось далеко не всегда). Получившаяся игра называлась у арабов «шатрандж», у персов – «шатранг». Бурятско-монгольская версия называлась «шатар» или «хиашатар». Позднее, попав к таджикам, шатрандж получил на таджикском название «шахмат» (в переводе – «властитель повержен»).

В VIII–IX вв. при завоевании Испании арабами шатрандж попал в Испанию, затем, в течение нескольких десятилетий, – в Португалию, Италию и Францию. Игра быстро завоевала симпатии европейцев, к XI в. она уже была известна во всех странах Европы и Скандинавии. Европа приняла вариант игры мусульманских стран и сохраняла его без изменений на протяжении шести столетий. Европейские мастера продолжили преобразование правил, в конечном итоге превратив шатрандж в современные шахматы. В шахматах произошли серьёзные изменения, которые превратили их из тяжеловесной вялотекущей игры в поединок с молниеносным обменом ударами и быстрым развитием событий.

В давние времена клетки не различались по цвету. В XI в. в Европе клетки стали различаться более тёмными и светлыми оттенками, и благодаря этому новшеству на современной доске появились тёмные и светлые квадраты.

Ключевую роль в реформировании шахмат Европой сыграла королева Англии и Франции Элеонора Аквитанская, правившая в XII в. [2] При её дворах ферзя стали называть королевой. С самого начала фигура называлась «госпожа» (в английском языке Lady, в испанском – Dama). Европейцы считали, что для короля вполне естественно иметь супругу, и поэтому во многих странах госпожа стала называться королевой. После переименования ферзя в королеву данная фигура значительно расширила свои функции, получив большую свободу передвижения по всей доске. До конца XV столетия ферзь, или королева, как его называли в большинстве стран Европы, занимал на шахматной доске весьма скромное место, перемещаясь на одно поле. Ситуация коренным образом изменилась в конце XV столетия, когда произошла самая значительная реформа, превратившая ферзя из малоподвижного коро-



левского советника в грозного воителя, сеющего панику и разрушение в неприятельском стане. Международный мастер Гарри Голумбек связывает такую трансформацию с тем, что в XV–XVI столетиях возросла роль королей в дворцовых интригах, а отсюда и расширение функций шахматного ферзя (королевы) [3].

Вплоть до XV в., когда ферзь стал самой сильной фигурой, бал на доске правила ладья. Эта фигура была настолько важна, что атаковавший её игрок должен был предупреждать противника словами «Шах ладье». Хотя сила ладьи не менялась на протяжении всей истории шахмат, её название подвергалось различным изменениям. Её изначальное название было «ратха» (что на санскрите значит «колесница»), так как в старинных индийских шахматах ладья имела вид колесницы, а в Европу она попала под арабским названием «рукх». Итальянцы использовали созвучное слово «рокко», что означает «башня». Так как рокко – это маленькая башня, то западные европейцы пошли двумя путями: они стали или использовать перевод слова башня на их язык (*tour* по-французски), или использовали слово, созвучное итальянскому рокко (*rook* по-английски). Таким образом, несмотря на то что колесница чуть-чуть и напоминает башню на колёсах, современное английское название (*rook*) произошло в результате случайного сходства звучания арабского и итальянского слов и связи между башнями и королями.

При европейцах слон, или епископ, также значительно расширил свои функции и стал дальнобойной фигурой. Предшественником современной фигуры слона, которую в Англии называют «епископ» (*bishop*), был «фил», или «аль-фил» (что означает «слон»). Эта фигура была значительно слабее её нынешнего аналога, так как могла перепрыгивать только через одно поле по диагонали. Европейцам, которые никогда не видели слонов, было трудно найти место этому животному при дворе короля. Со временем эту фигуру стали называть в Италии «alfiere» (что значит «знаменосец»), в Германии «Läufer» (что значит «бегун»). Во Франции стилизованное изображение слона из индийских шахмат было принято за колпак придворного шута, поэтому фигура стала называться «Fou» (что значит «шут»). В Англии фигура напоминала головной убор епископа, что хорошо вписывалось в тогдашнюю структуру власти: король, королева и церковь. К концу XV в. слон утратил умение прыгать через поле, зато приобрёл способность к перемещению по диагонали на любое расстояние и в любом направлении.

Конь не менялся в течение 1400 лет, менялись только его формы, а его передвижения по доске остаются такими же, как в момент изобретения шахмат. Конём эту фигуру называли персы, индусы и арабы, и так как его легко распознавали европейцы, то во многих странах за ним сохранилось это название. В других странах, включая Англию и Францию, конь получил всадника и превратился в рыцаря, став в один ряд с королём, королевой и епископом.

С самых первых дней существования шахмат у пешек один и тот же способ передвижения: на одно поле вперёд за один ход. Оригинальное название пешки на санскрите – «падати». Сравнив это слово с латинским словом, обозначающим ногу, «*pedis*», становится ясно, почему пешку часто сравнивают с солдатом-пехотинцем. Действительно, арабское название пешки «байдак» означает именно это. Когда в эпоху Возрождения шахматы сделались более динамичными, пешки получили два новых дополнительных движения: взятие на проходе и превращение (она теперь может стать ферзём, конём, слоном или ладьёй). Изначально пешка могла превратиться только в слугу (первоначальная слабая разновидность ферзя). После огромного увеличения силы ферзя провод пешки стал одним из ключевых элементов



стратегии во многих партиях. Взятие на проходе, введённое в XV в. и упоминаемое в написанной в 1561 г. книге Рюи Лопеса Де Сигуры, не было повсеместно принято до 1880 г., когда итальянские шахматисты отказались от правила *passer battaglia*, что в переводе с итальянского означает «уклониться от борьбы».

Король – это монарх, в Индии он «раджа», в Персии – «шах», во Франции – «король». Король всегда ходил точно так же, как он ходит сегодня, за исключением рокировки – перестановки король – ладья. Рокировка прочно утвердилась в XVII в., но в иных формах существовала уже с 1300-х гг. Тогдашняя рокировка была настоящим приключением, так как король мог перескочить на совершенно невероятное место. Джакоппо Чессоле утверждает, что король может с поля e1 прыгнуть на поля c1, c2, c3, d3, e3, f3, g2, g1 и даже ещё дальше, на b1, b2. В 1400-е гг. Луис Рамирес Лусена упоминает рокировку, для выполнения которой требуется два хода: сначала передвигалась ладья – это был первый ход, а затем свой прыжок совершал король – следующим ходом. Рюи Лопес упоминает о современной рокировке в своей книге 1561 года выпуска.

К XV–XVI вв. шахматные правила в основном устоялись, благодаря чему началось развитие систематической шахматной теории. Среди письменного наследия много места занимают учебники шахматной игры испанского мастера Лусена (1447 г.), португальца Дамелана. В 1561 г. появился труд по теории шахматной игры, составленный испанским мастером Руи Лопесом, в котором были рассмотрены выделяемые сейчас этапы партии – дебют, миттельшпиль и эндшпиль. Он же впервые описал характерный вид дебюта – гамбит, в котором преимущество в развитии достигается путём жертвы материала. Немного позже, в 1597 г., была напечатана книга итальянского шахматиста Джанутио, а затем, в 1604 г., – итальянского шахматиста Сальвио.

Столь богатая литература могла появиться только благодаря бурно развивающейся шахматной жизни, активными участниками которой были большинство упомянутых авторов. Конец XVI и начало XVII столетия – это золотой век шахмат в Испании и во Франции.

В середине XVIII в. были известны имена Стамма и Филидора. Французский музыкант Андре Филидор (1726–1795), самородный шахматный талант, уже в 14-летнем возрасте обыгрывал сильнейших шахматистов Франции и Англии; двадцати двух лет от роду он написал свой «Анализ шахматной игры» – учебник, ставший настольной книгой для многих поколений шахматистов.

Филипп Стамма, араб из Сирии, был профессиональным шахматистом и в историю вошёл как составитель шахматных задач и автор изданной в 1737 г. книги, содержащей сто проблем. Он ввёл в алгебраическую шахматную нотацию латинские буквы (от А до Н).

Под влиянием учения Филидора развивалось мастерство английского шахматиста Стаунтона, во Франции стал известным Лабурдонне, в Германии – профессор математики Андерсен, победитель международного турнира в Лондоне в 1851 г. В этом турнире Андерсен получил неофициальное звание лучшего шахматиста континента. В течение трёх лет сверкнул гений американца Морфи (1857–1859), который победил почти всех сильнейших шахматистов Америки и Европы, после чего неожиданно покинул шахматную сцену. Он внёс вклад в развитие шахматной игры, уча нас красоте комбинации, тонкостям стратегии.

В Европе играли в основном в монастырях и при королевских дворах. Только в XIX столетии начали создаваться клубы и проводиться турниры.



В конце XIX – начале XX в. развитие шахмат в Европе шло весьма активно, шахматные организации укрупнялись, проводилось всё больше международных турниров. Во второй половине XIX в. на шахматных турнирах начали использовать контроль времени благодаря изобретению английским шахматистом-любителем Томасом Брайтом Уилсоном (Т. В. Wilson) специальных шахматных часов, позволявших удобно реализовать ограничение времени на всю партию или на определённое число ходов. К концу XIX в. официальные турниры и матчи без контроля времени уже практически не проводились. Одновременно с появлением контроля времени появилось понятие «цейтнот».

С начала XIX в. пат стал считаться ничьей, тем не менее в Англии в XVII–XVIII вв. он слыл «неполноценной» победой. Ранее в английском языке пат обозначался словом “stalemate”, в котором “stale” значит «имитация», поэтому слово целиком имеет значение «имитация победы». В современном английском языке определяют слово “stalemate” как «временное состояние тупика». В XVII–XVIII вв. многие шахматисты считали ниже своего достоинства доводить партию до патовой ситуации. В 1614 г. некий игрок по имени Сол письменно зафиксировал своё отношение к пату: «Следует понять, что пат означает поражение того, кто в него попадает, поэтому здесь больше нечего обсуждать» [4].

В 1924 г. была создана Международная шахматная федерация (ФИДЕ), занимавшаяся организацией Всемирных шахматных олимпиад и матчей на первенство мира.

Приблизительно в 820 г. шахматы (точнее, арабский шатрандж под среднеазиатским названием «шахмат», в русском языке превратившимся в «шахматы») появились на Руси, придя, как считается, либо прямо из Персии через Кавказ и Хазарский каганат, либо от среднеазиатских народов, через Хорезм. Основой такой гипотезы, согласно академику И. Орбели, является то, что шахматы в Грузии и Армении существуют 9 веков. И поскольку Русь поддерживала культурные отношения с Арменией и Грузией, территория Кавказа, тесно связанного торговыми путями и экономическими интересами с Ираном и Индией, явилась первым мостом проникновения шахматной игры в Россию из Индостана [5].

Русское название игры созвучно среднеазиатскому «шахмат» и происходит от фигуры, которую персы в честь своего монарха называли шахом, т. е. королём. Мат (дословно – «умер») – это выражение не персидское, а арабское.

Русские названия фигур более всего соответствуют арабским или персидским: слон – перевод соответствующего арабского термина, ферзь – созвучно персидскому «фарзин» либо арабскому «фирзан», что означает «советник короля, визирь»; конь – общеславянский специфически русский термин, соответствующий арабскому «аль-фарас», т. е. «всадник»; пешка («пешее войско») – русское наименование. Ладья (лодка) – древнерусское слово, возникшее в соответствии с бытом славянских дружин. Поскольку у восточных народов эта фигура называлась «рух» (по преданию, гигантская мифическая птица, установленная на краях доски), по мнению И. Линдера, славяне, мыслившие более реалистично, заменили чуждого им руха в шатрандже более близкой и понятной всем ладьёй. Известно, что славянские племена располагались по берегам рек и ладьи служили удобным средством связи между ними.

Изменения в правилах, позже внесённые европейцами, с некоторым запозданием проникали на Русь, постепенно превратив старые русские шахматы в современные. Считается, что европейский вариант шахматной игры попал в Россию в X–XI вв. из Италии через Польшу.



В XVI в. шахматы занимали почётное место в быту бояр и придворной знати. Иван Грозный любил играть в шахматы и, по преданию, умер за шахматной доской. При его дворе были даже специалисты-«шахматники», единственным делом которых было чинить старые и изготавливать новые комплекты шахмат. Петр I в юношеские годы с интересом относился к шахматной игре, особенно увлекался шахматами во время путешествий, брал их с собой во время военных походов. Увлекались шахматами также князь Г. А. Потёмкин и полководец А. В. Суворов.

В конце XVIII в. в России существовало уже представление о шахматах как полезном препровождении времени.

Первым русским шахматным мастером суждено было стать Александру Петрову (1794–1867). Он явился родоначальником русской задачной композиции, автором оригинальных идей в теории шахмат, в том числе дебюта, известного под названием русской партии или защиты Петрова.

В 40–50-е гг. XIX столетия сильнейшими шахматистами России были братья С. С. и Д. С. Урусовы, И. С. Шумов, К. А. Яниш, а с 1875 г. в шахматных кругах стало известно имя М. И. Чигорина.

М. И. Чигорин (1850–1908) явился основоположником русской шахматной школы, характеризующейся широтой творческой мысли, активностью и изобретательностью. Он был бескорыстным пропагандистом шахмат, выдающимся мастером, с успехом выступал на международных турнирах в Западной Европе и Америке.

Огромную роль в истории шахмат, в особенности второй половины XX в., сыграла советская шахматная школа. Широкая популярность шахмат, активное, целенаправленное обучение им и выявление способных игроков с детских лет (шахматная секция, детская шахматная школа была в любом городе СССР, существовали шахматные клубы при учебных заведениях, предприятиях и организациях, постоянно проводились турниры, выпускалось большое количество специальной литературы) способствовали высокому уровню игры советских шахматистов. Из 21 шахматной олимпиады, прошедшей с 1950 по 1990 г., команда СССР победила в 18 и ещё в одной стала серебряным призёром, из 14 шахматных олимпиад для женщин за этот же период было выиграно 11 и взято 2 «серебра».

Особенность советской шахматной школы – научный, творческий подход к шахматам. Велика заслуга шестого чемпиона мира по шахматам, доктора технических наук, проф. М. М. Ботвинника. Как говорит его ученик Г. К. Каспаров о своём учителе М. М. Ботвиннике, «его стиль – это глубокая стратегия, основанная на серьёзной дебютной и психологической подготовке, высокой технике и точно выверенных позициях и комбинационных решениях» [6]. Ему принадлежит создание методов научной подготовки спортсменов к ответственным соревнованиям. Сюда входят: спортивная тренировка, устранение творческих недостатков, вопросы физического состояния, турнирного режима и отдыха. Готовясь к турниру, шахматист работает над совершенствованием таких важных качеств, как оценка позиции и расчёт вариантов, для чего служат тренировочные партии, анализ отложенных положений и самостоятельная исследовательская работа в области теории дебютов. В разработанную систему психологической подготовки входят: составление индивидуальной характеристики партнёра, создание оптимальной работоспособности во время партии, психологический настрой на соревнование.

М. М. Ботвинник по праву считается патриархом советской шахматной школы, этого пока ещё малоисследованного феномена. Справедливо утверждал Т. Петросян: «Все мы считаем себя учениками Ботвинника, и последующие поколения будут



учиться на его партиях» [6]. Как отмечал сам М. М. Ботвинник, «творческое начало в шахматах несут исследователи. Начал это Стейниц, продолжил Алехин, а я уже развил шахматное исследование до такой степени, что сумел поставить подготовку шахматиста на научную основу» [7].

Разработанная М. М. Ботвинником система подготовки спортсменов-шахматистов высокой квалификации применяется и по сей день во всём мире.

Таким образом, история реформирования шахмат представляет собой коллективную мысль восточных, европейских народов и народов России, из поколения в поколение совершенствовавших развитие и законы игры.

## Ссылки на источники

1. Гижицкий Е. С шахматами через века и страны. – Warszawa: Sport i turystyka, 1970. – С. 12.
2. Иконникова О. Н. Ключевая роль женщин в истории шахмат // Радиосигнал. – 2014. 29 мая. – С. 7.
3. Авербах Ю. История шахмат: от чатуранги до наших дней // 64 – Шахматное обозрение. – 2014. – № 1. – С. 87–89.
4. Сейраван Я. Шахматный учебник бесприигрышной игры. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – С. 31.
5. Рохлин Я. Г. Книга о шахматах. – М.: Сов. Россия, 1975. – С. 10.
6. Каспаров Г. Памяти учителя. // 64 – Шахматное обозрение. – 2011. – № 8. – С. 75–79.
7. Сосонко Г. Письма патриарха // 64 – Шахматное обозрение. – 2010. – № 1. – С. 84–89.

**Olga Ikonnikova,**

*Candidate of Philological Sciences, Head of Chess Club named after Vladimir Dvorkovich, Southern Federal University, Taganrog*

[www.iconolga@mail.ru](http://www.iconolga@mail.ru)

## Historical reformation of chess: East – West – Russia

**Abstract.** The historical reformation of chess is a collective thought of the East, European and Russian peoples, that have improved the development and rules of the game from generation to generation.

**Key words:** chess, chaturanga, shatranj, queen, king.

## References

1. Gizhickij, E. (1970) *S shahmatami cherez veka i strany*, Sport i turystyka, Warszawa, p. 12 (in Russian).
2. Ikonnikova, O. N. (2014) “Ključevaja rol' zhenshhin v istorii shahmat”, *Radiosignal*, 29 maja, p. 7 (in Russian).
3. Averbah, Ju. (2014) “Istorija shahmat: ot chaturangi do nashih dnei”, *64 – Shahmatnoe obozrenie*, № 1, pp. 87–89 (in Russian).
4. Sejrvan, Ja. (2007) *Shahmatnyj uchebnyj besproigryshnoj igry*, Astrel': AST, Moscow, p. 31 (in Russian).
5. Rohlin, Ja. G. (1975) *Kniga o shahmatah*, Sov. Rossija, Moscow, p. 10 (in Russian).
6. Kasparov, G. (2011) “Pamjati uchitelja”, *64 – Shahmatnoe obozrenie*, № 8, pp. 75–79 (in Russian).
7. Sosonko, G. (2010) “Pis'ma patriarha”, *64 – Shahmatnoe obozrenie*, № 1, pp. 84–89 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





**Зуев Валерий Андреевич,**

доктор технических наук, заведующий кафедрой кораблестроения и авиационной техники ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород  
[ship@nntu.nnov.ru](mailto:ship@nntu.nnov.ru)

**Калинина Надежда Викторовна,**

кандидат технических наук, доцент кафедры кораблестроения и авиационной техники ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород  
[nvk5133@mail.ru](mailto:nvk5133@mail.ru)

**Спехов Павел Леонидович,**

старший преподаватель кафедры кораблестроения и авиационной техники ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород  
[ship@nntu.nnov.ru](mailto:ship@nntu.nnov.ru)

## **Плавательная практика – важное звено в профессиональной подготовке бакалавров-кораблестроителей**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам, касающимся организации и проведения учебной практики при подготовке бакалавров-кораблестроителей. Рассмотрены особенности этой практики.

**Ключевые слова:** учебная практика, плавательная практика, профессиональная подготовка, бакалавр, практикант, экипаж судна, роль преподавателя.

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

Практическая подготовка бакалавров является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Поэтому ФГОС-3 по направлению 26.03.02 (180100) «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» предусматривает два вида практик: учебную и производственную [1].

Важным звеном в профессиональной подготовке бакалавров кораблестроительного профиля является учебная практика.

В качестве учебной практики в Нижегородском государственном техническом университете им. Р. Е. Алексеева (НГТУ) предусмотрена плавательная практика. Она проходит на III курсе в 5-м семестре. Ее трудоемкость составляет 4 недели, или 216 часов, и оценивается она в 6 зачетных единиц.

Остановимся на особенностях организации этой практики. Она состоит из двух этапов: двухнедельных интенсивных занятий в университете и двухнедельного плавания на судах под руководством преподавателей кафедр «Кораблестроение и авиационная техника» и «Энергетические установки и тепловые двигатели».

**Целью** плавательной практики является ознакомление студентов с общим устройством судна, его мореходными и эксплуатационными качествами, судовыми устройствами, системами и механизмами, условиями судоходства.

**Задачей** плавательной практики является формирование компетенций, навыков и умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью.



В результате прохождения плавательной практики обучающийся должен овладеть следующими компетенциями [2]:

**а) общекультурными (ОК):**

- уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-3);
- понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);
- владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-13);

**б) профессиональными (ПК):**

- уметь использовать технические средства для измерения основных параметров комплектующего оборудования (ПК-5);
- уметь использовать правила техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и норм охраны труда; измерять и оценивать параметры микроклимата, загазованности, шума и вибрации, освещенности (ПК-8);
- быть готовым к кооперации с коллегами и работе в коллективе; к организации работы малых коллективов исполнителей (ПК-13);
- быть готовым участвовать в экспериментальных исследованиях мореходных, технических и эксплуатационных характеристик и свойств морской техники, систем объектов морской инфраструктуры, включая использование готовых методик, технических средств и оборудования, а также обработку полученных результатов (ПК-14);
- изучить научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по судостроению (ПК-16).

В результате прохождения учебной (плавательной) практики обучающийся должен:

**знать:**

- общее расположение на судне и функционирование отдельных механизмов, устройств, систем; организацию работы экипажа судна;
- принципы судовождения и основные сведения о мореходных и эксплуатационных качествах судна;

**уметь:**

- описать работу механизмов и устройств судна в эксплуатации;
- оформлять письменный отчет по практике;

**владеть** терминологией кораблестроения и судоходства.

Во время двухнедельных ежедневных аудиторных занятий студентам сообщаются основные сведения о судне как о сложном инженерном сооружении, его мореходных и эксплуатационных качествах, устройствах, системах, энергетической установке, терминологии в судостроении.

Лекционные занятия проводятся в аудиториях НГТУ с применением интерактивных образовательных технологий. Широко используются дискуссия и просмотр видеофильмов про современные суда и корабли. Сложность и насыщенность графического материала, иллюстрирующего рассматриваемые варианты судов, диктуют необходимость в ходе лекций активно использовать презентации, фотографии, слайды, плакаты, существенно оживляющие восприятие лекционного материала.



Все это позволит качественно пройти плавательную практику и подготовить студента к изучению специальных предметов после практики, а главное – подготовиться к плаванию на судне.

На судне со студентами ведется ежедневная работа, которая включает в себя:

- лекционные занятия с преподавателем или капитаном (помощником капитана) – 2 часа;
- практические занятия с преподавателем – 2 часа;
- вахта в машинном отделении, в рубке или на палубе – 4 часа;
- самостоятельная работа студентов – 1 час.

Для удобства несения вахт на судне студенты разбиваются на подгруппы по 3–4 человека. Место несения вахты (рис. 1, 2) меняется по запланированному графику.



Рис. 1. Несение вахты в рулевой рубке



Рис. 2. Вахта на палубе

Все студенты получают общие, групповые и индивидуальные задания от руководителя практики, выполняемые во время самостоятельной работы. Сбор материала, анализ конкретной ситуации формируют у студента первоначальный самостоятельный профессиональный опыт. В это же время выполняется отчет по плавательной практике.

Примерный перечень тем индивидуальных заданий:

- Конструкция леерного ограждения.
- Конструкция и устройство кранцев.
- Конструкция подвижных соединений в корпусе судна.
- Конструкция иллюминаторов в трюме.
- Планировка каюты.
- Расположение оборудования в рулевой рубке.
- Оценка необходимой мощности электростанции на судне.
- Оценка скорости хода на судне.
- Конструкция навесного тента над главной палубой.
- Конструкция бортовых перекрытий МО.
- Конструкция фундаментов под опорный подшипник.
- Конструкция фальшборта в носовой оконечности.
- Конструкция фальшборта в средней части судна.



- Конструкция противопожарных дверей на главной палубе.
- Определение расхода топлива и мощности главного двигателя на номинальном режиме.
- Определение загрузки электростанции судна в определенное время.
- Определение расхода топлива и мощности главных двигателей в режиме швартовки.
- Работа судна в условиях ограниченного фарватера.
- Конструкция водонепроницаемой переборки.
- Планировка ресторана на главной палубе.
- Конструкция участка главной палубы в районе носового трюма.
- Конструкция участка борта в районе носового трюма.
- Конструкция кнехта.
- Конструкция участка палубы в средней части.
- Конструкция рабочей шлюпбалки.
- Конструкция иллюминатора.
- Определение скорости хода судна на водохранилище и в реке.
- Как определить водоизмещение судна по маркам углубления на стоянке?
- Как изменится осадка судна, если на него войдут все пассажиры?
- Определить угол крена при скоплении всех пассажиров на одном борту.
- Конструкция швартовного клюза.
- Конструкция привального бруса.
- Изобразить схему и конструкцию шпигатной системы.
- Перечислить и дать схему расположения всех судовых устройств на судне.
- Перечислить и дать схему расположения судовых систем на судне.
- Составить схему расположения пожарной системы на судне.
- Изобразить эскиз гребного винта судна.

Интенсивная работа над программой практики при совместном плавании студентов с преподавателями позволяет разобраться во всех сложностях программы, дает опыт общения с судовой администрацией, знакомит с судовыми документами, прививает навыки практической работы на вахтах и самостоятельной работы над отчетом.

Практика заканчивается зачетом с оценкой, который принимается на судне комиссией вместе с капитаном или его помощником по индивидуальным отчетам студентов. Отчет заверяется капитаном судна (с печатью) и руководителем практики.

По итогам плавательной практики в НГТУ проводится студенческая учебно-практическая конференция. В своих докладах студенты делятся впечатлениями о судне, на котором прошли практику, его конструкции, особенностях, о несении вахт, о взаимодействии с экипажем.

Примерный календарный график плавательной практики приведен в таблице.



## Примерный календарный график учебной (плавательной) практики

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Продолжительность, ч	Форма отчетности
<b>1</b>	<b>Подготовительный этап</b> (проводится до начала календарного срока практики)	<b>6</b>	
1.1	Распределение по судам и каютам, планирование питания на судне	2	Отметка о присутствии
1.2	Организационное собрание по практике в НГТУ и на судне	4	Отметка о присутствии
<b>2</b>	<b>Организационный этап</b> Прохождение инструктажа по технике безопасности на судне	<b>2</b>	Отметка о присутствии
<b>3</b>	<b>Первый этап практики в НГТУ</b>	<b>108</b>	Текущий контроль (допуск к практике на судах)
3.1	Лекционные занятия в аудитории	40	
	<b>1. Введение</b> Цель и задачи изучения дисциплины: организация учебной и самостоятельной работы. Содержание дисциплины. Река Волга. Современное состояние судостроения и судоходства в Волжском бассейне	2	
	<b>2. Общие сведения о судах Волжско-Камского бассейна</b> Суда самоходные, не самоходные, сухогрузные, нефтеналивные, земснаряды, служебные, обстановочные	2	
	<b>3. Общие сведения о портовых сооружениях и грузообработке</b> Причальные стенки, набережная, причалы. Дебаркадеры, бочки причальные, подъемные краны (портовые, плавучие). Транспортёры, тарные грузы, контейнеры, лихтеры	2	
	<b>4. Общие сведения о ремонтно-эксплуатационных базах (РЭБ)</b> оборудование РЭБ (наземное, водное). Слипы, доки, кессоны, причальные сооружения, организация зимнего отстоя, зимний ремонт, весенняя расконсервация судов	2	
	<b>5. Корпус судна</b> Общие сведения о корпусных конструкциях. Уход за корпусными конструкциями. Дефектация и ремонт конструкций, лакокрасочных покрытий, изоляции, цементировки, зашивки, покрытий палуб и платформ	2	
	<b>6. Судовые устройства и системы</b> Перечень судовых систем и устройств с указанием их назначения и особенностей в зависимости от типа судна	2	
	<b>7. Якорное устройство</b> Элементы якорного устройства. Управление брашпилем, шпилем. Уход за ними. Дефектация якорной цепи и уход за ней. Постановки судна на якорь и снятие судна с якорной стоянки	2	
	<b>8. Рулевое устройство</b> Состав рулевого устройства. Различные типы рулевых средств. Работа руля на прямом курсе. Маневрирование при постановке на якорь при швартовке. Уход за рулевым устройством	2	
	<b>9. Швартовное устройство</b> Элементы и механизмы швартовного устройства. Тросы, цепи, такелажное оборудование. Приемы работ с ними. Уход за ними	2	



№ п/п	Разделы (этапы) практики	Продолжительность, ч	Форма отчетности
	<b>10. Спасательные средства</b> Обзор спасательных средств, применяемых на судах. Типы спасательных устройств. Элементы спасательных устройств. Использование спасательных средств и приемы работ с ними. Спуск, подъем и управление шлюпками, спасательными плотами	2	
	<b>11. Буксирное устройство</b> Буксирные устройства судов разных типов. Элементы буксирного устройства. Способы буксировки. Буксировка судов на реке и на море	2	
	<b>12. Движители</b> Типы движителей. Гребные винты в насадках, винторулевые комплексы. Крыльчатые движители, колеса, паруса. Особенности работы каждого из типов движителей	2	
	<b>13. Общесудовые системы</b> Обзор систем. Противопожарная система. Типы противопожарных систем и средств. Порядок использования систем, уход за ними	2	
	<b>14. Судовая энергетическая установка</b> Дизельная установка. Принципы действия. Управление дизелем. Система питания, система выхлопа. Система охлаждения. Утилизационные котлы. Наддув дизелей. Контроль работы дизеля. Валовая линия, ее состав. Выходы гребных валов	2	
	<b>15. Судовая электроэнергетика</b> Принцип электродвижения судов. Принцип работы электродвигателя. Синхронные, асинхронные двигатели. Их запуск, остановка, изменение частоты вращения. Судовая электростанция. Дизель-генераторы. Главный распределительный щит (ГРЩ)	2	
	<b>16. Средства связи, сигнализации. Электро-, радионавигация</b> Средства радиосвязи, громкоговорящей связи, трансляция, радиолокация, звуковая сигнализация, ходовые и отличительные огни	2	
	<b>17. Речная лоция</b> Общая лоция внутренних водных путей. Специальная лоция р. Волги. Гидротехнические сооружения	2	
	<b>18. Морская лоция</b> Морские карты. Основы определения местоположения судна	2	
	<b>19. Безопасность судоходства</b> Правила плавания по внутренним водным путям. Судходная обстановка. Правила предупреждения столкновения судов (ППСС). Водная и береговая обстановка морских фарватеров	4	
3.2	Самостоятельная работа (проработка, изучение лекционного материала и материала учебников, учебных пособий, подготовка к разделу практики, проходящему на судах)	68	
<b>4</b>	<b>Практика на судах</b>	<b>108</b>	Текущий контроль
<b>4.1</b>	<b>Лекционные занятия на судах</b>	<b>26</b>	
	Организационное занятие. Техника безопасности на судах. Устав водного транспорта. Распределение по вахтам. Организация учебных занятий и вахт	2	



№ п/п	Разделы (этапы) практики	Продолжительность, ч	Форма отчетности
	Выдача групповых и индивидуальных заданий. Требования к отчету. Водные пути и их классификация	2	
	Условия судоходства. Обеспечение безопасности плавания. Общее устройство судна	2	
	Основные элементы судна	2	
	Навигационное оборудование судна	2	
	Энергетическое оборудование судна	2	
	Судовые устройства	2	
	Судовые системы	2	
	Конструкция корпуса судна	2	
	Эксплуатационные и мореходные качества судна	2	
	Эксплуатационно-экономические сведения	2	
	Судовождение	2	
	Экологическая безопасность судна	2	
<b>4.2</b>	<b>Практические занятия на судах</b>	<b>26</b>	
	Ознакомление с общим расположением и устройством судна	2	
	Принцип работы и состав якорно-швартовного устройства в носовой части	2	
	Принцип работы и состав якорно-швартовного устройства в корме судна	2	
	Рулевое устройство	2	
	Главная энергетическая установка	2	
	Вспомогательные механизмы и котлы	2	
	Расположение и устройство валопровода	2	
	Конструкция корпуса	2	
	Швартовные устройства	2	
	Шлюпочное устройство, спуск и подъем шлюпки	2	
	Судовые системы. Система водоснабжения. Сточно-фановая система. Система водоподготовки	2	
	Подруливающее устройство	2	
	Системы внешней и внутренней связи. Электрорадионавигация	2	
<b>4.3</b>	<b>Работа при несении вахт</b>	<b>36</b>	Присутствие на рабочем месте
<b>4.4</b>	<b>Самостоятельная работа (написание отчета, выполнение индивидуальных заданий)</b>	<b>12</b>	Наличие готового отчета
<b>4.5</b>	<b>Зачет</b>	<b>6</b>	<b>Оценка в зачетной книжке</b>
	<b>Итого</b>	<b>216</b>	

В ходе плавательной практики (рис. 3) у студентов закрепляются теоретические знания, формируется понимание необходимости постоянно их совершенствовать, возникает устойчивый интерес к кораблестроительной специальности.

Студенты получают возможность активно включиться в процесс обучения, учатся владеть собой, устанавливать правильные взаимоотношения со всеми участниками практики вне аудиторий вуза: с командой судна, преподавателями и одногруппниками.

Таким образом, сочетание процесса теоретического обучения с практикой позволяет бакалаврам успешно освоить образовательную программу по направлению «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры».



Рис. 3. Группа студентов третьего курса с преподавателями на плавательной практике на теплоходе «Афанасий Никитин»

## Ссылки на источники

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 986 – «Кораблестроение, океанотехника, системотехника объектов морской инфраструктуры». Квалификация (степень) – бакалавр. – М., 2008.
2. Там же.

### **Valery Zuev,**

Doctor of Engineering Sciences, Head of the department of shipbuilding and aircraft technology, Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod

[ship@nntu.nnov.ru](mailto:ship@nntu.nnov.ru)

### **Nadezhda Kalinina,**

Candidate of Engineering Science, 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](mailto:nvk5133@mail.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](mailto:ship@nntu.nnov.ru)

## **The swimming practice as the important element in the professional training of bachelors-shipbuilders**

**Abstract.** The article is devoted to issues, relating to the organization and conduct of educational practice in the preparation of bachelors-shipbuilders. The features of this practice are described.

**Key words:** educational practice, swimming practice, training, bachelor, trainee, ship's crew, teacher's role.

### **References**

1. (2008) *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo ob-razovanija po napravleniju podgotovki 98b – «Korablestroenie, okeanotehnika, sistemoteh-nika ob#ektov morskoy infrastruktury». Kvalifikacija (stepen') – bakalavr, Moscow (in Russian).*
2. Ibid.

### **Рекомендовано к публикации:**

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

10



## Педагогические условия подготовки будущих учителей к работе в сельской начальной школе

**Аннотация.** Статья посвящена педагогическим условиям подготовки будущих учителей к работе в сельской начальной школе. В публикации выделены и охарактеризованы такие педагогические условия, как формирование у студентов позитивной мотивации к работе, интеграция психолого-педагогической и методической подготовки, использование витагенного опыта студентов, непрерывность взаимосвязи теоретической и практической подготовки, обогащение содержания общественных и гуманитарных дисциплин сведениями краеведческого характера о сельском социуме.

**Ключевые слова:** сельская начальная школа, педагогические условия, подготовка студентов.

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

Сельская начальная школа нуждается в особенном внимании со стороны государства, общества, поскольку она является культурологической основой жизни сельского социума. Качество образования в школах сельской местности в значительной степени зависит от подготовки педагогических кадров в условиях высшей школы.

Специфические условия деятельности сельской начальной школы необходимо учитывать в процессе подготовки будущих учителей начальных классов в вузе. Эффективность системы формирования готовности будущих учителей к работе в сельской начальной школе в значительной степени зависит от тех педагогических условий, в которых эта подготовка осуществляется.

Цель статьи – охарактеризовать педагогические условия подготовки студентов к работе в сельской начальной школе. Содержание понятия «педагогические условия» С. Высоцкий обозначает как обстоятельства, от которых зависит эффективность педагогического процесса профессиональной подготовки специалистов, которая опосредствуется активностью личности или группой людей и является совокупностью объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных средств его осуществления, когда обеспечивается успешное решение поставленного педагогического задания [1]. Мы соглашаемся с этим толкованием.

Охарактеризуем выделенные нами педагогические условия, которые влияют на формирование готовности будущих учителей к работе в сельской начальной школе. Важным педагогическим условием подготовки студентов к работе в сельской начальной школе является формирование в них **позитивной мотивации к работе**.

Мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В Украинском педагогическом словаре под понятием «мотивация» понимают «систему мотивов, или стимулов, которая побуждает человека к конкретным формам деятельности или поведению» [2]. О. Я. Савченко понятие «учебная мотивация» трактует как систему побуждений (стимулов), которые определяют познавательную направленность инди-



вида [3]. Мотивами могут быть потребности, интересы, эмоции, установки. Мотивация обучения отображает стойкие познавательные интересы и зависит от личных особенностей учеников (от потребности в достижении успеха, от пассивности, нежелания осуществлять усилие над собой и др.).

На базе общей мотивации учебной деятельности студентов появляется определенное отношение к разным учебным предметам, которое предопределено: а) важностью предмета для профессиональной подготовки; б) интересом к определенной области знаний или к данному предмету как ее части; в) качеством преподавания; г) мерой трудности в овладении данным предметом, исходя из собственных способностей; д) взаимоотношениями с преподавателем данного предмета [4].

Н. Мойсеюк выделяет три взаимосвязанных группы мотивов: *непосредственно-побудительные*, что основываются на эмоциональных проявлениях личности, на позитивных или негативных эмоциях (яркость, новизна, любопытство, внешне привлекательные атрибуты; интересное преподавание, приятная личность учителя; желание получить похвалу, награду (за выполненное задание), боязнь получить негативную оценку, наказание и т. п.); *перспективно-побудительные*, что основываются на значимости знания вообще (осознание значения тех или других конкретных знаний и умений, развитое чувство обязанности, ответственности и др.); *интеллектуально-побудительные*, которые базируются на получении удовлетворения от самого процесса познания (любопытность, овладение определенными умениями и навыками и тому подобное) [5].

Внимание научных работников за последние годы обращено к роли позитивной мотивации в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. Для нашего исследования важно определить мотивы, которые способствуют формированию позитивного отношения будущих учителей к работе в сельской начальной школе.

А. И. Гебос выделил такие факторы, которые способствуют формированию у студентов позитивной мотивации к учению:

- осознание ближних и конечных целей учения;
- осознание теоретического и практического значения знаний, которые усваиваются;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- выбор заданий, которые создают проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;
- наличие заинтересованности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [6].

На мотивацию также влияют содержание занятий, методика преподавания, личность преподавателя, отношения в студенческом коллективе, соревнования, достигнутые результаты [7], некоторые практические эмоциональные приемы (прямое включение лектора в ведение занятия, использование приема «неожиданного», яркий, образный пример, применение элемента неформальности, прием сопереживания, элементы драматизации, использование гиперболы, прием апелляции к авторитету, прием провокации, прием побуждения студентов к принятию решения) [8].

Е. Бондарчук считает, что одно с основных условий появления интереса – использование ранее усвоенных знаний. Существенный фактор формирования учебной мотивации – эмоциональная окраска содержания обучения, живое слово педагога [9].



На динамику учебной мотивации студентов влияют и такие факторы, как отмена оценки и временных ограничений, демократический стиль общения, ситуация выбора, личная значимость, вид работы (производительный, творческий) [10].

Учет выделенных нами факторов будет способствовать формированию у студентов положительной мотивации к работе в сельской начальной школе.

**Интеграция психолого-педагогической и методической подготовки** выступает как одно из условий подготовки будущих учителей к работе в сельской начальной школе. На сегодняшний день интеграция рассматривается как основной принцип развития современных образовательных систем.

Выделяют такие признаки интеграции: 1) построение интеграции как взаимодействия разнородных элементов; 2) качественные и количественные превращения взаимосвязанных элементов в процессе интеграции, в результате чего происходит постепенное изменение отдельных элементов. Накопление этих изменений приводит в конечном итоге к появлению новой ценности; 3) построение интеграции означает определение единственной основы для объединения разнородных элементов знания [11].

В нашем исследовании объектами интеграции являются блоки психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей. Интеграция объектов строится вокруг интегрирующего фактора. В педагогике, психологии и методике интегрирующим фактором может выступать педагогическое содержание. Научные работники выделяют такие формы интеграции: 1) объединение учебного материала в единственный курс; 2) объединение учебного материала с выделением специфических разделов; 3) образование автономных блоков с самостоятельными программами или разделами общей программы [12]. Любая из этих форм может быть использована при интеграции психолого-педагогических и методических дисциплин.

Н. М. Синопальникова [13] выделяет два возможных направления интеграции психолого-педагогических и методических знаний начальной школы: содержательный и организационный. Содержательное направление – интеграция дисциплин на основе выделения в процессе обучения главных понятий межпредметного характера. Педагогические исследования опираются на психологические знания. Педагогика интегрирует данные всех человековедческих наук и тем самым является основой формирования у студентов целостного знания о ребенке как объекте и субъекте педагогического процесса.

Психолого-педагогические учебные дисциплины составляют ядро профессионально-педагогической подготовки студентов. Методику преподавания большинство научных работников (И. Д. Зверев, И. В. Зеленкова, В. И. Немцова, В. П. Козирев, А. А. Орчаков, В. Н. Ретюнский) рассматривают как интегрирующее звено в системе профессиональной подготовки специалиста. «Методика учебного предмета, – как отмечает А. Я. Савченко, – это частичная дидактика, теория обучения определенно учебного предмета; рассматривает разные формы взаимодействия преподавания и учения в овладении содержанием конкретного предмета» [14].

А. А. Абдуллина определила общее содержание и показала связь психолого-педагогической и методической подготовки. Такое объединение создает интегрированную целостность, которая содержит следующие элементы: 1) общий объект изучения, общие принципы подготовки; 2) единственная направленность содержания образования; 3) активное взаимодействие с внешней средой; 4) постоянное корригирование содержания, форм и методов преподавания, психолого-педагогических дисциплин в соответствии с требованиями общества к школе, к учителю и изменениями в содержании педагогической деятельности; 5) систематическая непосредственная



связь преподавания с практикой школы; б) научный анализ передового педагогического опыта [15].

Организационное направление требует изменения организации взаимодействия преподавания психологии, педагогики, методик. Оно включает в себя интегрированные связки между формами обучения, психолого-педагогической и методической подготовкой, которая способствует возникновению новых интегрированных форм обучения. Для психолого-педагогической подготовки характерны формы организации учебного процесса, которые преимущественно направлены на теоретическую подготовку студентов (информационная и проблемная лекция, семинар в форме теоретической конференции, семинар – мозговой штурм и тому подобное), а для методической подготовки студентов характерны такие формы, которые в большей степени направлены на практическую подготовку (лекция-беседа, лекция-пресс-конференция, лекция-дискуссия; семинар – круглый стол, семинар – деловая игра, семинар в форме мини-занятия; практические и лабораторные занятия, педагогическая практика).

В нашем исследовании целесообразным является использование как содержательного, так и организационного направлений интеграции психолого-педагогической и методической подготовки студентов к работе в сельской начальной школе.

**Использование витагенного опыта студентов.** Витагенный опыт активно влияет на усвоение предметных знаний и способов деятельности, потому что новые сведения воспринимаются студентами сквозь призму ранее усвоенных.

Организовывая учебный процесс, педагог должен осознать витагенный опыт своих воспитанников, показать студентам, что у них уже есть определенные представления о новом материале. Это подготовит их к активному восприятию и усвоению нового материала.

Опора педагога на позитивное содержание витагенного опыта студента поможет более глубокому и полному усвоению учебного материала, а также будет способствовать осознанию этого личного опыта. Использование в процессе учебы предыдущих знаний студентов способствует овладению новыми знаниями, поскольку происходит не простое приложение прошлых знаний к новым фактам, а использование их для познания и раскрытия нового.

При объяснении нового материала педагогу важно использовать примеры из жизненного опыта студента. Это способствует установлению связей между новым материалом и ранее изученным, то есть необходимо включить новое в систему уже имеющихся ассоциаций. Чем шире витагенный опыт студента, чем он ближе к новому, к уже имеющимся ассоциациям, тем он более понятен. В. В. Бачманова, исследуя проблему активизации витагенного опыта будущих учителей, выделяет такие типы заданий, направленных на расширение витагенного опыта студентов:

1. По месту в учебном процессе выделяют такие задания: а) что предшествует изучению нового материала; б) что сопровождает изучение нового материала; в) что идет после изучения нового материала.

2. По дидактической цели бывают задания: а) направленные на развитие познавательного интереса у студентов к изучению темы; б) на ознакомление с фактами, которые будут использованы на занятиях при формировании научных понятий, выводов, обобщений; в) побуждающие студентов конкретизировать научные понятия и закономерности на материале, взятом из собственных наблюдений, средств массовой информации, краеведческих фактов; г) предусматривающие применение полученных студентами знаний в общественно полезной работе.



3. По продолжительности – длительные и краткосрочные.

4. По формам организации познавательной деятельности – индивидуальные, групповые и фронтальные.

5. По формам выполнения – доклады, сообщения, произведения, выступления на конференциях [16].

В научных исследованиях выделяют и такие приемы привлечения витагенного опыта студентов в процессе изучения нового материала:

– прием стартовой актуализации жизненного опыта студентов. Цель этого приема – выяснить имеющийся запас знаний студентов на уровне повседневного сознания перед тем, как они получают необходимые научные знания. Педагог имеет возможность определить интеллектуальный потенциал как отдельных студентов, так и группы в целом и использовать полученную информацию для создания проблемной ситуации;

– актуализация витагенного запаса практических умений, навыков в том или ином виде учебной деятельности;

– прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели. Его формула: «Я предлагаю вам идею. Ваше задание – дополнить, насытить содержание. Опора – ваш жизненный опыт»;

– прием временной пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций. Суть этого приема заключается в том, что изложение нового материала осуществляется в пространственной смысловой связи с фактами, событиями, явлениями, процессами. Витагенный компонент оказывается в объемном характере восприятия образовательного предмета. Формула данного приема: «Жизнь многомерна, и учебный материал нужно воспринимать многомерно, тогда он будет необходимым для жизни»;

– прием витагенных аналогий в образовательных проекциях. Формула этого приема: «В жизни нет ничего такого, чего бы еще не было». Сущность этого приема – в использовании жизненного опыта студентов в плане исторических проекций. Он дает возможность показать значимость накопления опыта в отличие от жизненной информированности, раскрыть преемственность знаний человека в онто- и филогенезе;

– прием витагенных аналогий в образовательных проекциях. Суть приема заключается в том, чтобы посодействовать студентам в построении в своем воображении идеальной модели образовательного объекта, материалами для которого послужили бы также витагенный опыт, информация, полученная в процессе обучения. Этот прием образно можно сравнить с творческим упражнением: «Если бы директором был я» [17]. Используя рассмотренные задания, педагог может управлять сочетанием витагенного опыта студентов с систематизированным и обобщенным опытом науки.

Взаимосвязь обучения с витагенным опытом студентов будет эффективнее, если придерживаться таких рекомендаций:

1. Проанализировать содержание учебного материала, определив его место в системе учебного предмета и его связь с содержанием других дисциплин, и выделить в новом материале знания, которые имеют выход в практику студентов.

2. Обнаружить элементы витагенного опыта студентов, связанные с вопросами, которые они будут изучать на следующих занятиях, и продумать способы актуализации их опыта, что относится к изученному материалу.

Сопоставить «исходное» и «заданное» состояние знаний и способов познавательной деятельности студентов и определить, что в новом материале может быть объяснено и усвоено на имеющемся у студентов опыте [18].



Важное значение имеет установка педагога на необходимость дополнять учебный материал собственными наблюдениями или сведениями, что со временем сформирует у студентов привычку более внимательно относиться к новым сведениям, будет развивать стремление узнавать «впрок».

Полученные сведения могут быть использованы в будущем. Витагенный опыт может быть актуализирован и самим студентом, если в ходе учебного процесса складываются отношения, которые задевают его личные ценности.

**Непрерывность взаимосвязи теоретической и практической подготовки** является одним из педагогических условий подготовки студентов к организации учебно-воспитательного процесса в сельской начальной школе.

Подготовка студентов к профессиональной деятельности состоит как из теоретической, так и практической подготовки. Теоретическая подготовка осуществляется в системе лекций, семинарских и индивидуальных занятий, а практическая предусматривает формирование умений и навыков во время практических и лабораторных занятий, проведение разных видов педагогической практики. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей включает овладение теоретическими дисциплинами профессионального цикла и педагогическую практику, то есть теоретические знания, полученные в процессе обучения, проверяются практикой.

Педагогическая практика, которая является составной частью профессиональной подготовки будущих педагогов, обеспечивает сочетание теоретической подготовки с их практической деятельностью. «В процессе педагогической практики, – отмечает А. А. Абдуллина, – теоретические знания используются в новых условиях, для решения конкретных практических заданий. Единство формирования системы знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий и практики предопределено тем, что теоретические знания функционируют в практической деятельности учителя и сама педагогическая деятельность представляет собой единство теоретического и практического компонентов, синтез теории и опыта» [19].

Л. А. Хомич, исследуя проблему профессионально-педагогической подготовки учителя начальных классов, считает, что практическая деятельность студентов в школе опирается на теоретические знания, полученные в вузе. В процессе педагогической практики у студентов формируются профессиональные умения, в частности умения определять цель и задание учебно-воспитательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников, умения изучать учеников и определять возможности их развития, умения планировать учебную и воспитательную работу, использовать разные формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, сотрудничать с учениками, анализировать учебно-воспитательную работу, корректировать ее [20].

Краеведческая подготовка будущих учителей способствует становлению учителя как личности, помогает его социализации. Поэтому обогащение содержания общественных и гуманитарных дисциплин сведениями краеведческого характера о сельском социуме выступает важным условием подготовки будущих учителей к работе в сельской начальной школе. В Новом толковом словаре украинского языка содержание понятия «краеведение» обозначается как «изучение истории, географии, экономики».

Наполнение общественных и гуманитарных курсов краеведческим материалом будет способствовать углублению знаний студентов о народных традициях, обычаях, обрядах, ритуалах. Традиции, как отмечает М. Г. Стельмахович, – это опыт, обычаи, взгляды, вкусы, нормы поведения, что исторически сложились и передаются из поколения в поколение. Через систему традиций каждый народ передает свою



культуру, характер, психологию своим детям, воспитывает такие благородные человеческие качества, как любовь к родной земле, отчужденности, уважение к отцу, матери, светлой памяти своих предков, к родному языку, истории и др. [21]

Традиции, по словам В. А. Сухомлинского, можно сравнить с копилкой, куда каждое поколение кладет свой маленький ценный взнос. Большие сокровища состоят из маленьких крошек. Эти сокровища нужно использовать в духовной жизни следующих поколений, заботясь об обогащении копилки новыми драгоценностями [22].

С традициями тесно связаны обычаи – общепринятый порядок, традиционны установленные правила общественного поведения, что существуют в жизни и быту определенного народа, общественной группы, объединения. Обряд – совокупность действий, установленных обычаев. Ритуал – порядок обрядовых действий.

Студентов необходимо знакомить с семейными обычаями. В сельской местности в процессе общего ведения хозяйства, общего труда и передавался обычай уважения к родителям, почета к старшим. Каждый народ имеет свои обычаи, которые создавались на протяжении многих веков.

Обычаи и традиции выступают важным средством выявления внимания будущего учителя к семье, роду, предкам. «Это традиционные храмовые праздники, когда собирается вместе с детьми и садится за праздничный стол вся семья. Это сохранение, умножение и передача от поколения к поколению семейных реликвий. Это фотографии родственников в доме на стене, украшенные вышитыми рушниками, или фотоальбомы» [23].

В. В. Обозный, исследуя проблему краеведческого образования в системе профессиональной подготовки учителя, подчеркивает, что «использование в просветительской деятельности систематизированных направлений краеведческой деятельности, подчиненных парадигме гуманистических ценностей, дает возможность закладывать эти ценности в каждый учебный план и каждый учебный предмет, который объективно способствует формированию общеукраинского культурно-образовательного пространства, в котором каждая учебная дисциплина естественным образом связана со всеми другими. В этом случае можно говорить не столько о межпредметных связях, сколько об определенном общеукраинском познавательном-духовном поле, в котором краеведческое содержание любого предмета имеет целесообразность и свое функционально определенное место. Краеведческие знания учебных предметов, интегрируясь в определенную общеукраинскую сферу знаний, способностей деятельности и ценностных ориентаций, становятся одним из средств саморазвития личности» [24].

Таким образом, обогащение содержания общественных и гуманитарных дисциплин сведениями краеведческого характера о сельском социуме будет способствовать эффективной подготовке будущих учителей к работе в сельской школе.

Следовательно, учет выделенных нами педагогических условий будет способствовать формированию готовности будущих учителей к работе в начальной школе в условиях сельского социума.

В последующем изучении нуждаются вопросы экспериментальной проверки влияния выделенных условий на формирование уровня готовности студентов к работе в сельской начальной школе.

## Ссылки на источники

1. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения // Науковий вісник Південноукраїнського держ. ун. ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса, 1999. Вип. 8–9. – С. 90–94.



ART 14271

УДК 371.132

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ, 1997. – С. 217.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. – Київ, 2012. – С. 491.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2002. – С. 267.
5. Мойсеюк Н. Педагогіка. – Київ, 2003. – С. 192–193.
6. Ильин Е. П. Указ. соч. – С. 266.
7. Кутеева В. П. Формирование познавательной активности будущих специалистов // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе. – Саранск, 1989. – С. 107.
8. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 31–42.
9. Бондарчук Е., Бондарчук Л. Основы психологии и педагогики. – Київ, 2001. – 168 с.
10. Бибрих Р. Р., Васильева И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 12.
11. Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. – М., 1986. – 47 с.
12. Дик Ю. И., Установ В. В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42–47.
13. Сінопальнікова Н. М. Інтеграція психолого-педагогічних і методичних знань як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів початкової школи // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – Київ – Запоріжжя, 2009. – Вип. 3(56). – С. 359–364.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. – Київ, 2012. – С. 490.
15. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1990. – 141 с.
16. Бачманова В. В. Актуализация витагенного опыта будущих учителей как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Екатеринбург, 2002. – С. 110.
17. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д., 2010. – С. 127.
18. Бачманова В. В. Указ. соч. – С. 115.
19. Абдуллина О. А., Загряжская Н. М. Педагогическая практика студентов. – М., 1989. – С. 144.
20. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – Київ, 1998. – 200 с.
21. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 54–55.
22. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: в 5 т. – Київ, 1976. – Т. 1. – С. 410.
23. Стельмахович М. Г. Указ. соч. – С. 163.
24. Обозний В. В. Красназнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2002. – С. 14.

## Zinoviij Onyshkiv,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at chair of pedagogy and methodology of primary education Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, Ternopil, Ukraine

[onyshkiv54@ukr.net](mailto:onyshkiv54@ukr.net)

## Educational conditions of preparation of future junior school teachers to work in a rural junior school

**Abstract.** The article is dedicated to educational conditions of preparation of future teachers to work in a rural junior school. The publication singles out and characterizes such educational conditions as formation of students' positive motivation to work, integration of psychological, pedagogical and methodological preparation, utilization of students' past experience, continuity of the relationship of theoretical and practical preparation, enriching the content of social sciences and humanities with information regarding the regional character of rural society.

**Key words:** rural junior school, educational conditions, preparation of students.

## References

1. Vysockij, S. V. (1999) "Struktura psihologo-pedagogicheskikh uslovij formirovaniya poi-skovo-tvorcheskoj napravlenosti lichnosti v processe obuchenija", *Naukovij visnik Pivdenoukrajins'kogo derzh. un. im. K. D. Ushins'kogo: zbirnik naukovih prac'*, vip. 8–9, Odesa, pp. 90–94 (in Ukrainian).
2. Goncharenko, S. U. (1997) *Ukrains'kij pedagogichnij slovník*, Kiiv, p. 217 (in Ukrainian).
3. Savchenko, O. Ja. (2012) *Didaktika pochatkovoї osviti*, Kiiv, p. 491 (in Ukrainian).
4. Il'in, E. P. (2002) *Motivacija i motivy*, St. Peterburg, p. 267 (in Russian).

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

10



ART 14271

УДК 371.132

5. Mojsejuk, N. (2003) *Pedagogika*, Kiïv, pp. 192–193 (in Ukrainian).
6. Il'in, E. P. (2002) Op. cit., p. 266.
7. Kuteeva, V. P. (1989) "Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti budushhikh specialistov", *Psihologicheskie problemy formirovanija specialista v vuze*, Saransk, p. 107 (in Russian).
8. Zanjuk, S. S. (2002) "Motivacijnij trening. Formuvannja motivacii navchal'noï dij'al'nosti u studentiv ta starshoklasnikiv", *Praktichna psihologija ta social'na robota*, № 8, pp. 31–42 (in Ukrainian).
9. Bondarchuk, E. & Bondarchuk, L. (2001) *Osnovy psihologii i pedagogiki*, Kiïv, 168 p. (in Russian).
10. Bibrih, R. R. & Vasil'eva, I. A. (1987) "Osobennosti motivacii i celeobrazovanija v uchebnoj dejatel'nosti studentov mladshih kursov", *Vestnik MGU. Serija 14. Psihologija*, № 2, p. 12 (in Ukrainian).
11. Tjunnikov, Ju. S. (1986) *Metodika vyjavlenija i opisanija integrirovannyh processov v uchebno-vospitatel'noj rabote SPTU*, Moscow, 47 p. (in Russian).
12. Dik, Ju. I. & Ustanov, V. V. (1987) "Integracija uchebnyh predmetov", *Sovetskaja pedagogika*, № 9, pp. 42–47 (in Russian).
13. Sinopal'nikova, N. M. (2009) "Integracija psihologo-pedagogichnih i metodichnih znan' jak pedagogichna umova pidgotovki majbutnih uchiteliv pochatkovoï shkoli", *Pedagogika formuvannja tvorchoï osobistosti u vishnij i zagal'noosvitnij shkoli*, vip. 3(56), Kiïv – Zaporizhja, pp. 359–364 (in Ukrainian).
14. Savchenko, O. Ja. (2012) *Didaktika pochatkovoï osviti*, Kiïv, p. 490 (in Ukrainian).
15. Abdullina, O. A. (1990) *Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija*, Moscow, 141 p. (in Russian).
16. Bachmanova, V. V. (2002) *Aktualizacija vitagenного opyta budushhikh uchitelej kak sredstvo razvitija interesa k izucheniju nauchno-pedagogicheskikh ponjatij: dis. ... kand. ped. nauk: 13. 00. 01 – obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija*, Ekaterinburg, p. 110 (in Russian).
17. Kukushin, B. C. (ed.) (2010) *Pedagogicheskie tehnologii: ucheb. posobie dlja stud. ped. spec.*, Rostov n/D., p. 127 (in Russian).
18. Bachmanova, V. V. (2002) Op. cit., p. 115.
19. Abdullina, O. A. & Zagrzazkina, N. M. (1989) *Pedagogicheskaja praktika studentov*, Moscow, p. 144 (in Russian).
20. Homich, L. O. (1998) *Profesijno-pedagogichna pidgotovka vchitelja pochatkovih klasiv*, Kiïv, 200 p. (in Ukrainian).
21. Stel'mahovich, M. G. (1996) *Teorija i praktika ukraïns'kogo nacional'nogo vihovannja*, Ivano-Frankivs'k, pp. 54–55 (in Ukrainian).
22. Suhomlins'kij, V. O. (1976) "Metodika vihovannja kolektivu", *Vibrani tvori: v 5 t.*, vol. 1, Kiïv, p. 410.
23. Stel'mahovich, M. G. (1996) Op. cit., p. 163 (in Ukrainian).
24. Oboznij, V. V. (2002) *Kraєznavcha osvita v sistemi profesijnoï pidgotovki vchitelja: avto-ref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13. 00. 04 – teorija i metodika profesijnoï osviti*, Kiïv, p. 14 (in Ukrainian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

**Перевозчикова Марина Сергеевна,**

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий и методики обучения информатике ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров*

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



**Сапегин Антон Николаевич,**

*выпускник факультета информатики, математики и физики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров*

[venom6000@yandex.ru](mailto:venom6000@yandex.ru)

## Способы контроля доступа школьников к компьютерным ресурсам

**Аннотация.** Важной проблемой, которую вынуждены решать современные родители, является проблема доступа ребенка к компьютеру в целом и к ресурсам сети Интернет в частности. Какие способы позволяют ограничить доступ детей к компьютеру? Насколько они эффективны? Можно ли обойтись функционалом операционной системы или необходимо устанавливать специальное программное обеспечение? Статья посвящена рассмотрению данных вопросов.

**Ключевые слова:** информационная безопасность, информационные технологии, ограничение доступа детей к компьютеру

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

Современные дети растут с осознанием того, что домашний компьютер – это обязательный элемент повседневной жизни, как холодильник или телефон. И если 10 лет назад компьютер был у одной из десяти семей, то в наше время он есть почти у каждой. Однако не во всех семьях дети умеют и знают, как правильно пользоваться компьютером. Именно поэтому проблеме взаимодействия ребенка с компьютером родители должны уделять особое внимание, ведь от соблюдения правил пользования компьютером зависит многое, и в первую очередь здоровье ребенка.

Родители ожидают помощи со стороны школы: каждый третий родитель хотел бы получать информацию по вопросам безопасности детей в Интернете из школы, где учится ребенок. И такая помощь оказывается, но явно в недостаточном объеме – только каждый десятый опрошенный получает в школе такого рода информацию [1]. Источниками информации для родителей по безопасности в Интернете являются в первую очередь члены семьи и друзья, далее – телевидение, радио, газеты и журналы и лишь на третьем месте – веб-сайты с информацией по безопасности.

Недостаток помощи учителей в этом вопросе ощущают и дети. Учителя намного реже, чем родители или друзья, помогают в освоении Интернета, объясняя правила безопасности или поведение в сети. Большое число родителей недооценивают риски в Интернете, а также не знают о способах защиты: специальных фильтрах и программах родительского контроля. Многие дети имеют опыт столкновения с онлайн-рисками, а их родители даже об этом не подозревают: 25% опрошенных подвергли кого-либо оскорбительному обращению в Интернете; 23% детей испытали на себе унижительное обращение в Интернете; 42% школьников видели изображение «взрослого» характера; 41% опрошенных лично встречались с тем, с кем познакомились в Интернете, при этом очень мало родителей подозревают об этом [2].



Проблема «взаимоотношений» детей и компьютеров обсуждается с момента их появления в домах. Эволюция мнений по этому вопросу прошла от категорического запрета до неограниченного разрешения. Эти две крайности – только полюса одной проблемы, решить которую нельзя ни первым, ни вторым способом. В последние несколько лет наряду с проблемой общения ребенка с компьютером возникла еще одна – распространение и популяризация Интернета, который, являясь гениальным изобретением, не может быть однозначно положительной средой времяпрепровождения для ребенка [3]. Компьютер и Интернет – это результат прогресса нашего общества, с ними нужно уметь обращаться и правильно вести себя. Ограниченное общение и правильное обращение с компьютером не принесёт вреда, а будет только на пользу.

Одна из проблем, которую вынуждены решать родители, – доступ ребенка к компьютеру и сети Интернет. Сколько времени чадо может проводить перед экраном монитора? Как долго ему позволено играть в игры? Как сделать времяпрепровождение маленького пользователя в Интернете безопасным? На эти и многие другие вопросы каждая семья отвечает для себя. Вполне понятно стремление родителей оградить своих детей от такой нежелательной информации. Существует немало различных способов для достижения данной цели, начиная от антивирусов и заканчивая специальными фильтрами. Однако большое разнообразие зачастую затрудняет поиск подходящего варианта. А, кроме того, имеющиеся в сети Интернет решения «отпугивают» достаточно сложными терминами, которые не всегда понятны непрофессионалам. Поэтому проведем анализ различных способов для решения задач ограничения доступа детей к компьютеру с целью помочь неподготовленному пользователю выбрать необходимый для достижения своих целей вариант.

1. Самый простой и не требующий компьютерных знаний способ ограничения доступа ребенка к компьютеру – это физическое ограничение. Он заключается в изъятии какого-либо устройства, без которого трудно или невозможно работать за компьютером, например клавиатуры или кабеля питания системного блока. Данный способ достаточно лёгкий, но неэффективный, так как ребенок в отсутствие родителей может найти спрятанное устройство либо позаимствовать его у друга. К тому же родителям необходимо постоянно помнить о необходимости убрать аппаратную часть, что на практике достаточно неудобно. Таким образом, не исключая данный вариант как один из возможных, отметим его низкую эффективность.

2. Следующий несложный, но в то же время весьма действенный способ – это установка пароля на загрузку компьютера в системе BIOS. После такой настройки компьютер не загрузится до операционной системы, пока пользователь не введёт пароль. Чтобы снять действующую защиту, необходимо войти в BIOS. Обойти этот способ программным путём для ребенка практически невозможно, но если юный пользователь с раннего детства хорошо знаком с компьютером и пополняет свои знания посредством любопытства, то он может достать аккумуляторную батарейку с материнской платы техники, что приведёт к сбросу всех настроек. Таким образом, если ограничить доступ к содержимому системного блока компьютера, то изменить настройки в BIOS не получится и данный способ позволит ограничить доступ ребенка к компьютеру. Большим минусом данного метода является то, что для ввода пароля необходимо присутствие родителя, что весьма неудобно.

3. Третий способ – это установка пароля на вход в операционную систему, что позволяет ограничить доступ к ресурсам компьютера, когда родителей нет дома. Применение данного способа во многом аналогично рассмотренному выше, и, поскольку юные пользователи зачастую более информированы в вопросах, связанных



с аппаратным и программным обеспечением, по сравнению со своими родителями, ребенок может найти программный способ обойти пароль или же заменит пароль, что создаст родителям дополнительные трудности. Кроме того, в этом случае также необходимо присутствие родителя для ввода пароля, и это очень неудобно, поскольку ребенок не может пользоваться компьютером в отсутствие родителей.

4. В некоторых операционных системах семейства Windows существует функция родительского контроля, которая позволяет ограничивать время, проводимое ребенком за компьютером, устанавливать запрет на доступ детей к отдельным программам и играм, предусматривает запрет на установку и изменение параметров отдельных программ. Немногие родители знают о существовании данной функции, и виной этому часто является компьютерная неграмотность. При правильном использовании эта функция весьма проста и полезна. После включения родительского контроля для учетной записи обычного пользователя, которая назначена ребенку, можно настроить отдельные параметры контроля:

- ограничение времени, в течение которого детям разрешен вход в систему. Это не позволит детям входить в систему в течение определенного периода. Можно установить разные разрешенные часы доступа для каждого дня недели. Если в момент окончания разрешенного периода времени дети работают за компьютером, происходит автоматический выход из системы;

- контроль доступа к играм позволяет выбирать допустимую возрастную категорию, типы содержимого, которые следует блокировать, и разрешать или запрещать доступ к отдельным или неоцененным играм;

- разрешение использования или блокировка отдельных программ позволяют установить запрет на использование детьми отдельных программ.

Также функция родительского контроля присутствует и в некоторых антивирусных продуктах. При этом зачастую программы данного класса обладают более полным функционалом, позволяющим настроить и другие параметры контроля.

5. Следующим способом для решения задач ограничения доступа детей к компьютеру является использование специальных программ, запрещающих доступ к нежелательным интернет-ресурсам. Программы класса фильтр имеют много полезных функций, например: ограничение доступа к сайтам с нежелательным контентом; запрет на скачивание определенного типа файлов; ограничение запуска программ и игр и т. д. Прежде чем воспользоваться подобными приложениями, необходимо самостоятельно выбрать нужную программу из довольно большого разнообразия программного обеспечения, а также разобраться в её функционале.

Большим минусом таких программ является и то, что родителю нужно самому вносить в черный список сайты с нежелательным контентом. И в связи с тем, что каждый день появляются новые сайты, учесть их все вряд ли получится. Для решения данной проблемы можно использовать программы-фильтры (KidsControl, ContentWasher, Интернет Цензор, Net Police и др.), которые обеспечивают фильтрацию сайтов по встречающимся ключевым словам, например слово «наркотик».

Возможности программ данного класса могут значительно варьироваться, тем не менее, большинство из них обладает следующими возможностями:

- Ограничение доступа к нежелательным ресурсам: программы содержат каталог сайтов, с помощью которого можно сделать ограничение доступа к онлайн-играм, онлайн-магазинам, сайтам с «взрослой» тематикой, социальным сетям, а если необходимо – к форумам. Также имеются белый и черный списки, которые позволя-



ют самостоятельно установить ограничение к тем сайтам, которые отвлекают вашего ребенка от более важных дел.

– Контроль времени нахождения ребенка в сети: программа позволяет контролировать время нахождения в Интернете – в определенные дни недели и в определенное время можно разрешать или запрещать доступ к Интернету.

– Работа программы не заметна для ребенка: при обращении на сайт с нежелательной информацией или выход в Интернет в запрещенное время браузер будет выдавать ошибку: «Сервер не найден». И если вы не известите вашего ребенка об установленной программе, то она останется незамеченной, так как доступ ребенка к Интернету осуществляется без пароля (для остальных пользователей необходима активация по паролю).

– Ежедневные отчеты о посещенных сайтах: программа ведет статистику, которая позволяет посмотреть сайты, посещенные вашим ребенком и другими членами семьи.

– Контроль трафика: программа позволяет ограничить использование рекламных баннеров на сайтах и запретить скачивание файлов разных форматов (exe, zip, rar, аудио и видео, Flash).

6. Использование программ, ограничивающих время, проведенное за компьютером, также является весьма действенным способом ограничения доступа ребенка к ПК. Большинство родителей, купивших своему ребенку компьютер, рано или поздно сталкиваются с ситуацией, когда их ребенок начинает проводить за компьютером значительную часть времени. В таком случае на помощь приходят компьютерные программы, которые помогают ограничить доступ ребенка к компьютеру даже в то время, когда родителей нет дома. Принцип работы этих программ очень прост: они отключают компьютер по истечении отведенного лимита времени. Достаточно указать доступный интервал времени, к примеру с 12.00 до 18.00, и общую длительность пользования компьютером, например один час, и после этого присутствие родителей не требуется. Даже если ребенку запрещено играть, а он проявляет непослушание, программа попросту выключит компьютер, и с ней не поспоришь. Таким образом, эти программы позволяют контролировать время, проведенное ребенком за компьютером.

Программы данного класса позволяют устанавливать для пользователя ограничения по времени использования ресурсов компьютера или сети Интернет. В этих программах задаются специальные правила, которые контролируют сеансы работы за компьютером. С помощью этих правил можно ограничивать использование компьютера и Интернета на определенные промежутки времени в часах или днях недели. По истечении заданного промежутка компьютер автоматически закончит сеанс работы и выйдет из системы или выключится. Данный тип программ удобно использовать для контроля времени, проведенного ребенком за компьютером.

Многофункциональные программы-фильтры также могут включать в себя такую функцию. Но существуют программы, которые специализируются только на ограничении времени. Они не требуют специальных настроек, регистрации пользователя в сети Интернет и его авторизации на сайте разработчика. Вариантами таких программ являются: Time Boss, КиберМама, Строгий папа, Kids PC Time Administrator, Mipko Time Sheriff и др.

7. Детский браузер Гугль специально разработан для обеспечения безопасного использования ресурсов сети Интернет. Это обеспечивается за счёт наличия собственного каталога детских сайтов, проверенных педагогами и психологами и рекомендованных к просмотру. Родители имеют возможность ограничивать время пре-

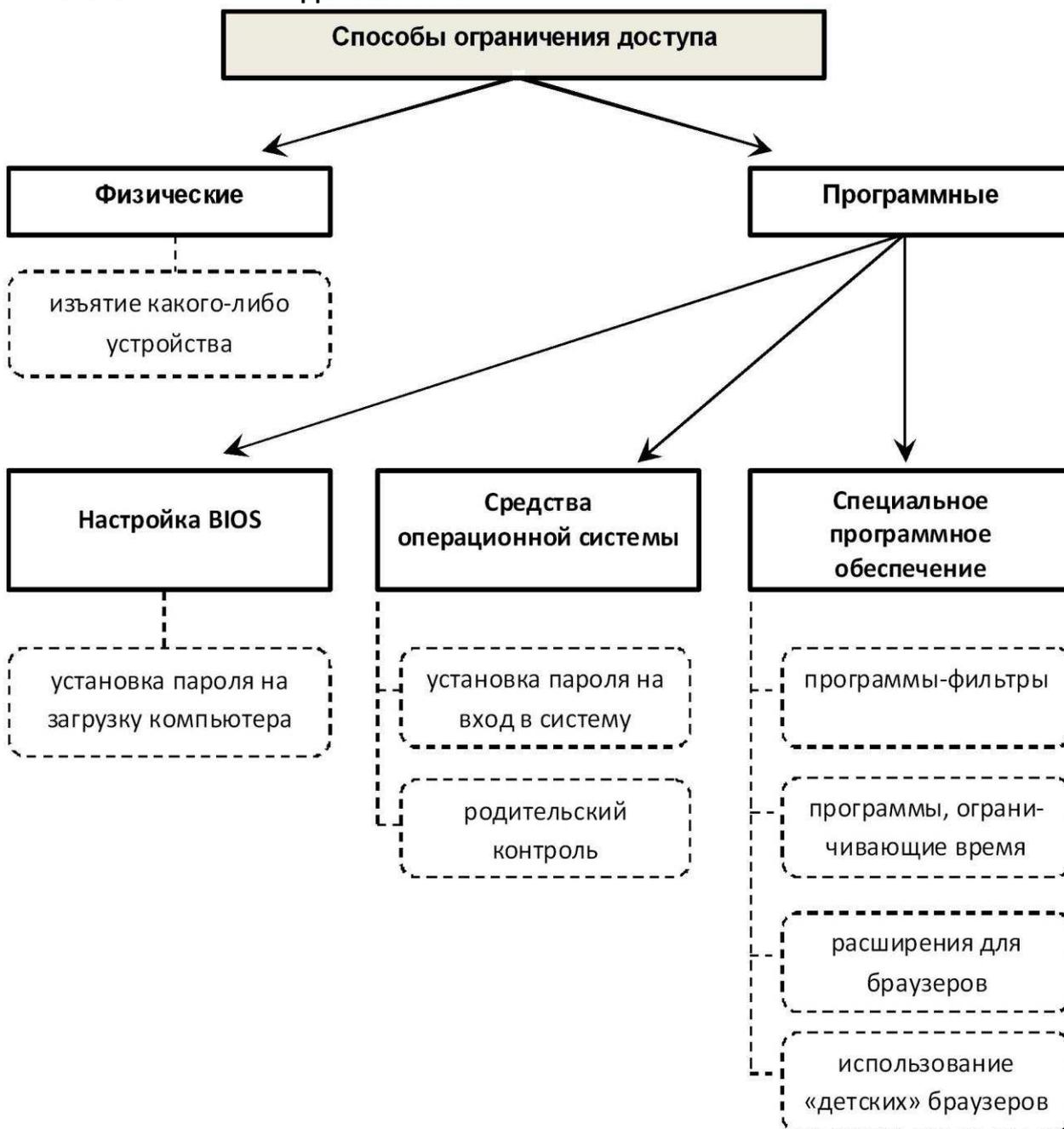


бывания ребёнка в Интернете и контролировать посещаемые ребёнком сайты благодаря тому, что Гугль ведёт статистику посещённых сайтов. Детский браузер Гугль позволяет составить расписание доступа, то есть запрограммировать ограничения продолжительности использования ребёнком Интернета по дням недели. А кроме того, родители могут добавить или удалить из перечня сайты, доступные к просмотру. Отбором ресурсов, фото- и видеоматериалов, допущенных в Гугль, занимается специально созданная команда, состоящая из родителей, профессиональных детских психологов и педагогов из различных регионов России.

8. Расширение для браузера – это компьютерная программа, которая расширяет функциональные возможности браузера. Расширения не занимают большого количества места и не требуют специальной установки. Чтобы установить расширение, пользователю не нужно переходить на сайт разработчика и скачивать дистрибутив программы, так как браузеры, которые поддерживают такую возможность, всегда имеют уже готовый список расширений для установки. Стандартные функции браузера не могут обеспечить защиту от различного вида спама и вирусной рекламы на сайтах. Каждый пользователь сети Интернет сталкивался с такой проблемой. В большинстве случаев жертвами спам-рекламы являются дети и пользователи, которые плохо владеют навыками работы с компьютером. Большинство рекламных ссылок, которые располагаются на сайтах, предназначены для заражения компьютера вирусом или для перехода на сайт, содержащий нежелательный контент. Для защиты пользователей сети Интернет было разработано бесплатное расширение для браузеров под названием AdBlock.

Проанализировав вышерассмотренные методы, можно предложить классификацию способов ограничения доступа ребёнка к ресурсам компьютера и сети Интернет, представленную на рисунке ниже.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что каждый из приведённых способов не идеален, так как в большинстве из них не предусматривается ограничение доступа к изменению настроек компьютера и программ либо необходимо присутствие родителя, что делает некоторые способы очень неудобными. Кроме того, ребёнок может удалить компьютерную программу, которая мешает ему пользоваться техникой, или изменить настройки компьютера. В любом случае необходимо использовать несколько способов, чтобы учесть все опасности, которые включают в себя неограниченное использование компьютера и доступа в Интернет. В данной статье мы рассмотрели далеко не все способы, позволяющие родителю ограничить доступ ребёнка к компьютеру. Существуют и другие методы, например изменение системных файлов. Однако использование таких способов требует от родителей значительной подготовки в области информационных технологий.



*Классификация способов ограничения доступа ребенка к ресурсам компьютера и сети Интернет*

## Ссылки на источники

1. Солдатова Г., Рассказова Е. Ребенок в Интернете: запрещать, наблюдать или объявлять? // Дети в информационном обществе: информационно-аналитический журнал. – 2012. – № 10 (январь-март). – URL: <http://detionline.com/journal/numbers/10> (дата обращения 10.09.2014).
2. Там же.
3. Оранский Я. Влияние компьютера на детей. – URL: <http://viaveritas.ru/vred-zdorovyu/67-vliyanie-kompyutera-na-detej> (дата обращения 20.09.2014).



ART 14272

УДК 371.8:004.9

**Marina Perevozchikova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, senior lecturer at the chair of computer science teaching methodology and information technologies, Vyatka State University of Humanities, Kirov*

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

**Anton Sapegin,**

*Graduate of the Computer Science, Mathematics and Physics Department, Vyatka State University of Humanities, Kirov*

[venom6000@yandex.ru](mailto:venom6000@yandex.ru)



## **About the methods of control of children's access to the computer**

**Abstract.** One of the urgent problems for parents is a problem of controlling the access of children to computer. What are the main methods for solving such a problem? Do they have enough effectiveness? Is it possible to use the recourses of the operating system to solve this problem? What are the other methods for this purpose? The paper is devoted to the discussion of the main methods for children's limitation to the computer in whole and to the Internet in particular.

**Key words:** information security, information technologies, control of children's access to computer.

## **References**

1. Soldatova, G. & Rasskazova, E. (2012) "Rebenok v Internetе: zapreshhat', nabljudat' ili ob#javnjat'? *Deti v informacionnom obshhestve: informacionno-analiticheskij zhurnal*, № 10 (janvar'-mart). Available at: <http://detionline.com/journal/numbers/10> (data obrashhenija 10.09.2014).
2. Ibid.
3. Oranskij, Ja. *Vlijanie komp'jutera na detej*. Available at: <http://viaveritas.ru/vred-zdorovyu/67-vliyanie-kompyutera-na-detej> (data obrashhenija 20.09.2014).

## **Рекомендовано к публикации:**

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

**Иванова Лидия Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара

[kfv2012@mail.ru](mailto:kfv2012@mail.ru)

**Казакова Ольга Александровна,**

кандидат педагогических наук, ст. преподаватель ФГБОУ ВПО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара

[kazakova.kpn@gmail.com](mailto:kazakova.kpn@gmail.com)



## Студенческий спорт как спорт высоких спортивных достижений

**Аннотация.** В статье сравниваются понятия спорта, спорта высших достижений, студенческого спорта, рассматриваются законы РФ, выдвигаются предложения в данной сфере деятельности. Примером успехов российского спорта в последние годы стало проведение соревнований международного уровня, которые были доверены России в знак признания ее авторитета в спорте.

**Ключевые слова:** студенческий спорт, спорт высших достижений, олимпийский спорт, Олимпийские и Паралимпийские игры в Сочи.

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

Во второй половине XX столетия отмечается значительное влияние спорта как социального института на развитие личности, на сознание и общественную жизнь людей. Углубились интегративные процессы и внедрение спорта в социальные структуры общества, продолжают активно проявлять себя современные тенденции интенсивного развития спорта как самостоятельного социального института, существенно усилилось влияние спорта на экономику, культуру и образование. Спорт стал отражать состояние общества, в котором он развивается.

Однако сегодня в России весьма неоднозначная ситуация. Нет ни одной отрасли, определяющей мощь государства, где бы не было проблем. Экономика России только набирает мощь. Развитие и всесторонняя поддержка спорта и физической культуры воспринимаются в России как важный ресурс укрепления здоровья граждан, формирования здорового образа жизни молодого поколения, повышения спортивного имиджа страны. В свете социально-политических преобразований, направленных на построение правового, демократического общества, впервые государство создает возможности для развития и процветания спорта высших достижений. Примером успехов российского спорта в последние годы стало проведение соревнований международного уровня, которые были доверены России в знак признания ее авторитета в спорте: XXVII Всемирная летняя Универсиада в Казани (2013 г.), чемпионат мира по лёгкой атлетике в Москве (2013 г.), чемпионат мира по водным видам спорта в Казани (2014 г.), XXII Олимпийские зимние игры и XI Паралимпийские зимние игры в Сочи (2014 г.).

Организаторы XXII Олимпийских зимних игр провели самые инновационные Игры, которые выразили характер новой России и вдохновили весь мир. Президент МОК Томас Бах назвал Олимпийские игры в Сочи превосходными с точки зрения их организации и отметил слаженную работу всех участников. Россия заняла первое место и еще раз укрепила свои позиции в международном рейтинге. XI Паралимпийские зимние игры – 2014 в Сочи поразили весь мир. Такого мощного и слаженного



прорыва в паралимпийском движении России не ожидал никто. Но Россия в очередной раз доказала свои возможности.

Особое внимание к вопросам развития студенческого спорта в России было уделено в Послании Президента Российской Федерации В. В. Путина Федеральному собранию от 12 декабря 2012 г.: «Важнейшее направление – развитие физической культуры и спорта, особенно среди молодежи. Ведь именно для того, чтобы побудить людей заниматься спортом, чтобы занятие физкультурой и спортом стало модным, престижным делом, мы и организуем в нашей стране крупнейшие международные соревнования» [1].

Именно поэтому настораживает отсутствие на таких глобальных для всей России турнирах спортсменов Самарской области.

Российская Федерация с успехом показывает всему миру роль физической культуры и спорта в формировании национальной идеи, заключающейся в культе здоровья, воспитании чувства гордости и поднятии престижа страны на международной арене.

Как отмечается в статье Ю. В. Шиховцова и соавторов, за последние годы правовые отношения в спорте и спортивной индустрии претерпели существенные изменения: во многом расформировалась система управления физической культурой и спортом, по-новому выстраиваются финансовые отношения между государством и спортивными организациями, на иных принципах производится государственное регулирование физкультурно-спортивных отношений на федеральном и региональном уровнях [2].

Однако этого недостаточно; то, что делается в области спорта на государственном уровне, сегодня не всегда правильно принимается регионами, и меры, которые должны быть направлены на обеспечение оптимальных условий для развития физической культуры и спорта в целом по отрасли, не всегда точно ориентированы на определенную результат. Очень часто регионы берут в расчет практически все направления спортивной отрасли без выделения приоритетных сегментов. К сожалению, такой всеобъемлющий подход не может принести должных результатов, учитывая среднесрочные временные рамки целевых программ развития физической культуры и спорта.

При этом в большинстве программ такой огромный пласт, как студенческая молодежь, востребован очень незначительно.

На сегодняшний день студенческая молодежь является наибольшей категорией населения по численному составу, организованной по месту получения образования. Студенчество – та социальная база, на основе которой можно закреплять инновационные методы и формы подготовки студентов – спортсменов высших достижений. В спорте человек стремится расширить границы своих возможностей, это огромный мир эмоций, порождаемых успехами и неудачами. Спорт – это популярнейшее зрелище, действенное средство воспитания и самовоспитания человека, в нем присутствует сложнейший процесс межличностных отношений, которые крайне необходимо развивать в детском и студенческом возрасте. Спорт – это собственно соревновательная деятельность и специальная подготовка к ней. Он живет по определенным правилам и нормам поведения. В нем ярко проявляется стремление к победе, достижению высоких результатов, требующих мобилизации физических, психических и нравственных качеств человека. Поэтому роль спорта в студенческой среде на данный момент становится наиболее популярной и значимой.



В данный период через образовательно-воспитательный процесс необходимо реализовывать прорыв студенческого спорта на высокий уровень – «Лучший студент тот, кто занимается спортом».

Достижения на соревнованиях различного ранга самарских студентов-спортсменов являются бесспорным доказательством того, что студенческая молодежь – активный и реальный носитель спортивного духа и спортивного совершенствования. Студенты-спортсмены, достигшие высоких результатов как в сфере учебы, так и в сфере спорта, должны еще больше укреплять и пропагандировать мотивацию к занятиям спортом.

К сожалению, в последнее десятилетие из-за недостатка организационных и финансовых ресурсов и внимания со стороны государственных органов этот некогда колоссальный потенциал во многом был утерян. Так, студенты Самарской области по многим видам спорта занимали призовые места на международных и российских аренах, на сегодняшний день Самарская область потеряла свои позиции. Нет сильного студенческого общества «Буревестник», нет хорошего финансирования студентов-спортсменов на соревнования разного уровня. Вузы Самарской области выживают поодиночке.

Однако спортивный потенциал студенческой молодежи Самарской области настолько высок, что, по существу, может объять все направления спортивной деятельности в учебно-тренировочном процессе и достичь позиций призеров Олимпийских игр и чемпионов мира, необходимо лишь только помочь, показать общую заинтересованность правительства в студенческом спорте.

Не подлежит сомнению факт, что для достижения наивысших результатов в спорте необходимо акцентировать внимание государственных структур на возрождении и финансировании студенческого спорта в высших учебных заведениях.

Студенческий спорт должен стать базовым сегментом для развития спорта высших достижений. По авторитетному мнению В. И. Ильинича, период обучения будущих специалистов в вузе практически совпадает с периодом достижения наивысших спортивных результатов в избранном виде спорта. Спортивная деятельность одаренных студентов, которые способны показывать наивысшие спортивные результаты в том или ином виде спорта, в значительной мере определяется способностью индивида к осознанию и глубокому пониманию объективных закономерностей роста результатов; механизма воздействия спортивных упражнений на организм, включая его биологические и социальные аспекты. Стремительный рост спортивных достижений; усиление конкуренции на международной арене; постоянное повышение роли спорта в развитии и совершенствовании не только отдельной личности, но и общества в целом «омолодили» возраст участников высококвалифицированных спортивных соревнований, определили престиж спортивной деятельности в студенческой среде.

В силу более сознательного психолого-возрастного состояния студенчество является той социальной базой, на основе которой можно апробировать и закреплять инновационные методы и формы подготовки спортсменов в цикле четырехлетнего периода, для достижения наивысших результатов в спорте (чемпионов России, мира и призеров Олимпийских игр). Студенческий спорт может быть выделен в отдельно взятый сегмент в качестве экспериментально-инновационной площадки с целью апробирования новых подходов в развитии системы по подготовке высококвалифицированных спортсменов-студентов.



По мнению четырехкратного чемпиона мира по самбо А. И. Иванова, наиболее высокого спортивного результата в спорте спортсмен достигает в возрасте от двадцати до двадцати семи лет, но, к сожалению, при поступлении в высшее учебное заведение спортсмен не имеет возможности достичь пика спортивной формы по ряду причин. Одной из них является отсутствие данного вида спорта высших достижений на базе того высшего учебного заведения, куда он поступил. Нет моментов урегулирования этих и других проблем, каждый вуз решает возникшие проблемы индивидуально, нет закона о студенческом спорте в нашем государстве. Хотя если быть точным, то один закон о студенческом спорте все же существует, правда, мало кто о нем знает, – это модельный закон «О студенческом спорте», утвержденный Постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств – участников содружества независимых государств № 21-9 от 16 июня 2003 г. в Санкт-Петербурге. Одна из статей гласит, что государство обеспечивает формирование государственного бюджета образовательных учреждений в части расходов на физическую культуру и спорт, определения порядка финансирования системы спортивного образования студентов, подготовки спортсменов высокого класса, оказания помощи спортивным клубам [3]. Много ли вузов могут похвастаться отдельной государственной поддержкой? К сожалению, этот вопрос пока нами до конца не исследован.

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что налицо следующие противоречия: отсутствие обоснованной координации в деятельности министерств образования и науки и министерств спорта РФ и регионов в области программ по развитию студенческого спорта, отсутствие интеграции отечественной системы студенческого спорта в международную систему; невостребованность огромного потенциала студентов вузов как спортсменов высших достижений.

При этом в сфере образования отмечается пристальное внимание к развитию физической культуры и спорта. Примером могут послужить новые нормативно-правовые акты в этой области. Одними из последних таких нормативных актов стали: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

Особенно следует отметить в законе «Об образовании в Российской Федерации» статьи, касающиеся физической культуры и спорта, – 27, 28, 34, 41, 43 [4]. Однако нет акцента на спорт как отдельный сегмент физической культуры и спорт высших достижений.

Если рассматривать ФЗ Российской Федерации «О физической культуре и спорте», то в нем содержится только определение такого понятия, как «студенческий спорт», который выступает отличным от спорта высших достижений и олимпийского спорта. Как установлено в ст. 2 этого закона, студенческий спорт – это часть спорта, направленная на физическое воспитание и физическую подготовку обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования, их подготовку к участию и участие в физкультурных мероприятиях и спортивных мероприятиях, в том числе в официальных [5]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что студенческий спорт может и не относиться к той части спорта, которая является спортом высших достижений. В то же время в специальной литературе по спортивному праву студенческий спорт характеризуется именно как составная часть мирового спорта высших достижений. И на студенческой



Универсиаде в Казани министр спорта России В. Л. Мутко поставил приоритетные цели и задачи в области студенческого спорта: «Студенческий спорт в России должен стать базой, основой для спорта высших достижений и профессионального спорта страны. Вопрос обеспечения подготовки национальных и студенческих сборных команд страны является актуальным и требующим своего решения на местах».

Несомненно, важны целевые ориентиры в развитии студенческого спорта, озвученные президентом России В. В. Путиным на заседании Совета при Президенте по развитию физической культуры и спорта в Казани: «Развитие студенческого спорта... одно из важных направлений социальной политики, целью которой является устойчивое духовное и физическое развитие молодежи через интеграцию образования, спорта и культуры. И безусловно, мы должны сделать все, чтобы наши планы в сфере студенческого спорта в ближайшие годы и на перспективу были реализованы».

В ст. 8 ФЗ «О развитии физической культуры и спорта» отмечается, что органы государственной власти субъектов Российской Федерации за счет средств собственных бюджетов вправе, например, оказывать содействие развитию детско-юношеского спорта, школьного спорта, студенческого спорта, массового спорта, спорта высших достижений и профессионального спорта [6]. Также они могут устанавливать дополнительное материальное обеспечение лицам, имеющим выдающиеся достижения и особые заслуги перед страной в области физической культуры и спорта. Получается, что развитие студенческого спорта и спорта высших достижений относится к компетенции и государства, и его субъектов. И тут же есть отличия – в частности, в правовом обеспечении (его содержании – установлении основных или дополнительных правовых стимулов и др.), источниках финансирования. Поэтому многие вузы с целью экономии средств на основные виды деятельности вполне могут руководствоваться то одним законом, то другим и по минимуму выделять средства на студенческий спорт высших достижений, ссылаясь на отсутствие бюджетных средств на данные цели.

Практически большинство вузов Самарской области выделяют очень незначительные средства на развитие спорта, нет условий для развития спорта высших достижений, даже если есть талантливые спортсмены, нет средств для их дальнейшего становления как спортсменов – чемпионов мира и Олимпийских игр.

С другой стороны, специфика студенческого спорта в целом свидетельствует о том, что эта сфера должна регулироваться не только законодательством о физической культуре и спорте, но и законодательством об образовании (в широком смысле этого слова). Думается, что такой подход явствует из позиции законодателя, согласно которой одним из элементов системы образования выступает физическая культура и спорт [7].

## Ссылки на источники

1. Послание Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию от 12 декабря 2013 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/news/19825> (дата обращения 1.08.2014).
2. Шиховцов Ю. В., Шиховцова Л. Г., Королев А. Г., Белова О. В. Понятие и особенности общественных отношений в сфере профессионального спорта // Известия института систем управления Самарского государственного экономического университета. – Самара: Изд-во: Самар. гос. экон. ун-та, 2012. – № 1–2 (4–5). – С.12–16.
3. Постановление межпарламентской ассамблеи государств-участников содружества независимых государств № 21-9 от 16 июня 2003. – URL: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby09/sbor41/text41218.htm> (дата обращения 1.04.2014).
4. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 1 сентября 2013. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/4/> (дата обращения 1.04.2014).



ART 14273

УДК 378:796.034

5. Федеральный закон Российской Федерации от 4 декабря 2007. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – URL: <http://www.rg.ru/2007/12/08/sport-doc.htm> (дата обращения 1.04.2014).
6. Постановление межпарламентской ассамблеи государств-участников содружества независимых государств № 21-9 от 16 июня 2003.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 4 декабря 2007. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – Ст. 28.

**Lidiya Ivanova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the chair of physical education, Samara State University of Economics, Samara*

[kfv2012@mail.ru](mailto:kfv2012@mail.ru)

**Olga Kazakova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, senior lecturer at the chair of physical education, Samara State University of Economics, Samara*

[kazakova.kpn@gmail.com](mailto:kazakova.kpn@gmail.com)

ISSN 2304-120X



10

9 772304 120142

## Students' sports as high performance sports

**Abstract.** The paper compares the concept of sports, high performance sports, students' sports; discusses the laws of the Russian Federation, makes the offers in this field. The example of success of Russian sport in recent years was holding the international competitions, which were entrusted to Russia in recognition of its authority in sport: XXVII World Summer Universiade in Kazan (2013), World Championships in Athletics in Moscow (2013), World Aquatics Championships. in Kazan (2014), XXII Olympic Winter Games and XI Paralympic Winter Games in Sochi (2014).

**Key words:** students' sport, high performance sports, Olympic sports, Olympic and Paralympic Games in Sochi, the Federal Law of the Russian Federation.

## References

1. *Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii V.V. Putina Federal'nomu sobraniju ot 12 dekab-rja 2013 g.* Available at: <http://www.kremlin.ru/news/19825> (data obrashhenija 1.08.2014) (Russian).
2. Shihovcov, Ju. V., Shihovcova, L. G., Korolev, A. G. & Belova, O. V. (2012) "Ponjatje i osobennosti ob-shhestvennyh otnoshenij v sfere professional'nogo sporta", *Izvestija instituta sistem upravlenija Samar-skogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta*, Izd-vo Samar. gos. jekon. un-ta, Samara, № 1–2 (4–5), pp.12–16 (Russian).
3. *Postanovlenie mezhpardamentskoj assamblei gosudarstv-uchastnikov sodruzhestva nezavisimyh gosudarstv № 21-9 ot 16 ijunja 2003.* Available at: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby09/sbor41/text41218.htm> (data obrashhenija 1.04.2014) (Russian).
4. *Federal'nyj zakon RF "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" № 273-FZ ot 1 sentjabrja 2013.* Available at: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/4/> (data obrashhenija 1.04.2014) (Russian).
5. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 4 dekabrja 2007. № 329-FZ "O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii"*. Available at: <http://www.rg.ru/2007/12/08/sport-doc.htm> (data obrashhenija 1.04.2014) (Russian).
6. *Postanovlenie mezhpardamentskoj assamblei gosudarstv-uchastnikov sodruzhestva nezavisimyh gosudarstv № 21-9 ot 16 ijunja 2003* (Russian).
7. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 4 dekabrja 2007. № 329-FZ "O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii"*, st. 28 (Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



## Формирование рынка кредитования на новых территориях в трансформирующейся банковской системе

**Аннотация.** В статье приводится анализ кредитных предложений банков, работающих на территории Республики Крым и формирующих свои кредитные предложения в отношении к кредитным предложениям банков на территории России.

**Ключевые слова:** финансовый кластер, кредитные предложения, кредитные каникулы, ставка по кредиту.

**Раздел:** (04) экономика.

Становление банковской системы на новых территориях Российской Федерации сталкивается с различными проблемами, характерными для формирования финансового кластера с самого начала, без опыта работы на данной территории. Придя на новые территории и не имея кредитных историй, данных о реестре запретов и отчуждений, банки вынуждены создавать его с нуля. При этом, выполняя функцию кредитного учреждения, не желая упускать прибыли, банки равномерно на рынке начинают формировать кредитные портфели и создавать новые кредитные продукты, адаптированные для новых рынков с маркетинговой точки зрения.

В итоге нам интересны те предложения, которые банки совокупно предлагают рынку, сравнить с общероссийскими тенденциями и отнести к рынку средних заработных плат по России в целом.

Сам финансовый кластер республики характеризуется разновекторностью развития банковской системы. Банки стремятся охватить все направления экономической жизни, пренебрегая на данный момент времени платежами физических лиц. Данными видами платежей занимаются банки, которые можно назвать монополистами, имеющие наибольшее влияние, связанное с наличием наибольшего количества своих отделений, точек эквайринга, и отличающиеся высокими тарифами на свои услуги.

На 6-м месяце работы банковской системы под контролем Центрального банка России кредитные предложения банков, которые вошли на рынок новых территорий, имеют различные маркетинговые предложения, но не сильно отличаются друг от друга (см. табл. 1). Как видно из приведенной таблицы, указанные ставки находятся в среднем кредитном предложении по регионам России и соответствуют общероссийским тенденциям, несмотря на отсутствие игроков с 1-го по 13-й десятков банковского рейтинга [1].

Интересным фактом является отсутствие кредитования у банков, которые осуществляли свою деятельность в республике до 18 марта 2014 г., а именно у Черноморского банка реконструкции и развития (ЧБРР). Учитывая информацию о притоке капитала во все вновь открывшиеся банковские учреждения, можно предположить, что в такой же ситуации находится и ЧБРР, тем не менее, банк, одним из первых в республике получивший лицензию на осуществление банковской деятельности Центрального банка, не кредитует физических и юридических лиц.



## Сравнительный анализ кредитных предложений банков в Республике Крым по состоянию на август 2014 г.

№	Банк	Овердрафт	Потребительское кредитование	Сумма	Срок	Ставка, % годовых	Условия кредитования
1	Ген-банк	Нет	Нет				
2	РНКБ	Нет	Кредиты для пенсионеров	10 000–200 000 рублей, но не более 5 пенсий	3–18 мес.	24	Возраст 35–66 лет на момент последнего платежа по графику, регистрация в Крыму, Севастополе, пенсионная карта в РНКБ, получение пенсии минимум 1 раз на карту, сумма пенсии от 7000 рублей. Не более 2 кредитов во всех банках одновременно. Аннуитет. Дополнительные заработки не учитываются. Страховка не нужна, подтверждающие доход документы не нужны. Первого взноса нет. Комиссий нет. Досрочное погашение бесплатно
			«Просто» кредит	15 000–300 000 руб. в зависимости от дохода заемщика	3–24 мес.	26,4	Нужны паспорт и справка 2-НДФЛ либо наличие зарплатной карты в РНКБ более 3 месяцев. Аннуитет. Досрочное погашение без комиссии
3	Байкал	Нет	«Кредитная карта» – клиентам, получающим з/п в банке не менее 3 месяцев подряд	min – 5000 руб., max – в размере 2 окладов	12, 24, 36 мес.	24, льготный период 50 дней	Стоимость карты 200 руб., за обналживание – 4,5%, при наличии страхования 3,5%, за транзакции – 0,6%
4	Крайинвест	Да	Овердрафт – только сотрудникам бюджетных организаций, которые на обслуживании в банке более 3 месяцев	До 100% от суммы среднемесячного заработка	До 12 мес.	19	Наличие банковской карты, эмитированной Крайинвест банком в рамках реализации зарплатного проекта либо справка о доходах за 3 мес. или справка по форме 2-НДФЛ, трудовая книжка или трудовой договор



№	Банк	Овердрафт	Потребительское кредитование	Сумма	Срок	Ставка, % годовых	Условия кредитования
			Кредит для работников бюджетной сферы	20 тыс. руб. – 500 тыс. руб.	1–5 лет	13,5–25% для зарплатных клиентов – бюджетная сфера; 15,5–27,5% для работников бюджетной сферы, которые не получают зарплату через этот банк	
			Кредит для работников коммерческой сферы	20 тыс. руб. – 500 тыс. руб.	1–5 лет	15,5–25,5	
5	Смарт банк	Нет	Нет				
6	ФИА банк	Нет	Нет				
7	Верхневолжский	Нет	Нет (планируют через месяц)				
8	Первомайский	Нет	Ломбардное	До 100 000 руб. 815–900 руб. за грамм золота	37 дней, пролонгация	0,1–0,3 за день	Чем больше сумма, тем ниже ставка
9	ЧБРР	Нет	Нет				
10	Северный кредит	Нет	Автокредитование	До 3 млн руб.	1–5 лет	13,5% – до 1 года; 15% – 1–3 лет; 16% – 3–5 лет	Первоначальный взнос 10–50%. Обязательно страхование Каско. Погашение аннуитет, досрочное погашение без комиссии
11	Тальменка	Нет	Да	До 50 тыс. руб.	6, 12 мес.	25	Российский паспорт, справка о доходах за последние 6 месяцев (min 3 месяца)

Составлено авторами на основании данных банков.

Сумма кредита отвечает среднероссийской и составляет для кредитования в наличной форме до 500 тыс. руб.

Кроме того, интересны варианты работы, связанные комбинированным видом кредито-залога – ломбардным страхованием, услуги которого можно получить прямо в банковском учреждении, что является своеобразным новшеством для региона.



Исходя из табл. 1 и данных о кредитовании, можно говорить о том, что банки преследуют и другие цели, не связанные с ведением полноценной банковской деятельности. Дополнительному анализу следует подвергнуть деятельность вновь пришедших банков. Так, например, ФиаБанк видит, что одной из главных проблем, возникших в результате вхождения Республики Крым и города федерального значения Севастополь в состав РФ, стало отсутствие банковской системы, интегрированной в кредитно-финансовый сектор России. Практически все банки, действовавшие в Крыму, закрылись. Но введение рубля как основной валюты, необходимость расчетов между предприятиями, проведение платежей населения и развитие экономики требуют развития финансовой инфраструктуры. О своем намерении открыть офисы в новых субъектах России – Республике Крым и городе федерального значения Севастополь – руководство ФиаБанка сообщило уже 19 марта, сразу после обнародования результатов референдума о статусе Крыма и Севастополя. 8 мая 2014 г. ФиаБанк отправил в Центральный банк РФ документы, подтверждающие желание и возможность работать на территории Крыма. А 21 мая от ЦБ был получен ответ о внесении филиала «Крымский» ЗАО «ФиаБанк» в книгу регистрации кредитных организаций. 1 июля ФиаБанк открыл филиал в Симферополе, 8 июля начал работать дополнительный офис в этом же городе, и 14 июля дополнительный офис в Севастополе. Была создана и активно развивается сеть банкоматов. В этих отделениях ФиаБанка предоставляется весь перечень услуг, который доступен в остальных регионах присутствия банка: открытие расчетных счетов, платежи юридических лиц, банк-клиент, вклады, переводы, пластиковые карты и другое. В течение 2014–2017 гг. команда банка планирует открыть еще девять офисов: три офиса в Симферополе, три в Севастополе, один в Ялте, один в Керчи и один в Евпатории [2].

При этом еще в декабре 2013 г. ФиаБанк испытывал сложности с ликвидностью. В начале декабря 2013 г. основной акционер и председатель наблюдательного совета ЗАО КБ «ФиаБанк» Александр Носорев ведет переговоры о продаже своего золотодобывающего бизнеса, в результате которых рассчитывает выручить порядка 2,8 млрд руб. При этом инвестиции самого ФиаБанка и его бенефициара в золотодобывающий бизнес могли составить до 4 млрд руб. [3]

Данная сделка требовалась акционерам банка для его стабилизации, поскольку, согласно официальной отчетности, отток клиентских средств из банка наблюдается уже четвертый месяц подряд. Однако если в сентябре 2014 г. чистый отток составил 44 млн руб., то в октябре – почти 222 млн руб., а в ноябре, как заявил 5 декабря в эфире тольяттинской радиостанции «Август» председатель правления ФиаБанка Максим Морозов, – уже 2,341 млрд руб. Таким образом, в целом в течение осени общий объем привлеченных средств у ФиаБанка сократился более чем на 2,6 млрд. рублей (–15,4%). При этом в декабре отток продолжился – по словам того же Морозова, только за первые три рабочих дня декабря банк выдал вкладчикам 100 млн руб. При этом на конец 2013 г. финансовая ситуация в банке была хуже, с учетом того факта, что банк ввел лимиты на снятие денежных средств и установил особый график выдачи вкладов.

Тем не менее уже на апрель 2014 г. руководство банка смогло осуществить открытие новых отделений.

Из проведенного анализа на 2014 г. видно, что средняя ставка по кредиту в России для заемщика без кредитной истории составляла от 13 до 34% годовых (табл. 2).



Таблица 2

## Кредитные предложения для граждан Российской Федерации по состоянию на середину 2014 г.

### Наличные для заемщика «с улицы»

Минимальная стоимость кредита (ПСК)\* без залога и поручительства.

Банк	Название кредита	Стоимость кредита минимум, % годовых	Сумма кредита, тыс. руб.	Срок кредита	Выданы в месяц по ставке – минимум, тыс. руб.	Профиль заемщика	Документы**
Связь-Банк	Кредит для бюджетников	13,61	30–3000	3–12 мес.	40 000	Женщина 40 лет, сотрудник бюджетной организации	1, 3, 4, 5, 6
Открытие	Нужные вещи	13,68	25–800	6–60 мес.	н. д.	Мужчина 35–40 лет, в/о, семейный, стаж на последнем месте работы от 2 лет	1, 3, 4, 6, 7
Росбанк	Просто деньги	15,50	18–400	6–24 мес.	3691	Работник металлургической или угольной отрасли	1, 3
Сбербанк	Потребительский кредит <sup>1</sup>	15,90	45–1500	3–60 мес.	н. д.	Надежный заемщик: работающая одинокая женщина с ребенком	1, 3
Альфа-Банк	Кредит наличными <sup>2</sup>	16,05	700–1000	12–60 мес.	45 000	Мужчина 30–35 лет, руководящий работник	1, 2, 3, 6
МДМ Банк	Добрый кредит	16,06	150–750	12–36 мес.	14 000	Семейный горожанин 25–54 лет, с в/о и доходом 20 000–75 000 руб. в месяц	1, 2, 3, 4
Бинбанк Банк	Отличная история	16,07	30–3000	6–60 мес.	350 000	Служащий 25–45 лет, в/о, семейный, стаж более 5 лет (торговля, строительство)	1, 7
Петрономмерц	Стандарт +	17,23	50–1000	3–6 мес.	225	Специалист ИТР 34 лет	1, 3, 4
Нордеа	На неотложные нужды	18,24	20–240	6–60 мес.	1260	Мужчина 44 лет, руководитель младшего и среднего звена	1, 3, 4, 6
Абсолют Банк	Кредит наличными	18,39	50–600	6–36 мес.	17 770	Мужчина 25 лет, занятый по найму полный день	1, 3, 4, 5
Возрождение	Необеспеченный кредит	18,68	30–1100	12–60 мес.	500 000	Служащий 21–60 лет с подтвержденными доходами	1, 3
ОТП Банк	ОТП Максимум	19,40	100–1000	1–60 мес.	5260	Мужчина 30–38 лет с доходом 50 000–100 000 руб. в месяц	1, 3, 4, 6
МТС-Банк	PIL Walk-In	19,40	200–1000	3–60 мес.	н. д.	Мужчина 35–40 лет, служащий/менеджер среднего звена	1, 3, 6
Промсвязьбанк	Прозрачный	19,46	75–750	6–60 мес.	н. д.	Мужчина 35 лет, руководитель в сфере строительства	1, 3, 4
ВТБ24	Кредит наличными	20,30	50–3000	6–84 мес.	22 500	Женщина 31–40 лет, служащая	1, 3, 7
СКБ-Банк	На все про все	20,50	51–1000	1–60 мес.	2026	Женщина 55 лет, руководитель среднего звена	1, 6
НБ Траст	Кредит на ремонт	20,70	100–1000	6–60 мес.	н. д.	Мужчина 44 лет, руководитель, семейный и владеющий недвижимостью	1, 3, 6
Юниаструм Банк	Доступный	20,75	10–500	1–60 мес.	32 000	Сотрудник по найму 30–40 лет, включая руководителей среднего звена	1, 3, 5, 6
Ханты-Мансийский	Дружеский	21,34	50–1000	1–84 мес.	2500	Гражданин РФ с накоплениями не менее 20 000 руб.	1, 3, 6
Росгосстрах	Твои условия	21,44	15–1000	3–60 мес.	3132	Рядовой сотрудник 26–35 лет с высшим или средним специальным образованием	1, 3, 4
Хоум Кредит	Большие деньги 700	21,67	100–700	12–60 мес.	н. д.	Гражданин РФ, занятый по найму полный день	1, 2, 6
Сетелем	Кредит наличными	21,80	15–200	6–48 мес.	5000	Женщина 43 лет, квалифицированный специалист	1
Банк Москвы	Кредит наличными	21,82	150–3000	6–60 мес.	65 000	Мужчина, служащий	1, 3, 4
ЮниКредит Банк	Потребительский кредит	23,74	500–1200	12–84 мес.	37 488	Мужчина 26–40 лет из сферы торговли, производства, строительства, транспорта	1, 3, 4, 6
Агропромкредит	Для тебя. Большой	24,24	70–1000	6–36 мес.	10 000	Работник по найму, специалист 30–45 лет	1, 3, 4
Русский Стандарт	Золотой стандарт	26,81	300–1000	6–48 мес.	н. д.	Гражданин РФ, занятый по найму, указывающий два стационарных телефона	1, 4, 6
Инвесторбанк	Стандартный	28,06	100–500	6–60 мес.	30 000	Рядовой сотрудник 26–35 лет в сфере производства или услуг	1, 3, 4, 5
Пойдем!	Спецпредложение	30,00	20–150	10–36 мес.	183 700	Гражданин РФ 22–70 лет со стажем от 1 года	1, 2, 7
ТКС-Банк	Карта Тинькофф Platinum	31,40	10–300	1–36 мес.	3 000 000	Работающий молодой человек, активный пользователь интернета	1
Лето Банк	Лето-Деньги 500 <sup>3</sup>	33,42	300–500	6–48 мес.	1 400 000	Женщина 50 лет, индивидуальный предприниматель	1, 6
Восточный	Выгодный	34,10	25–300	12–60 мес.	1363	Женщина 44 лет, семейная, занята в сфере торговли или общепита	1, 3, 4

\*ПСК – полная стоимость кредита с учетом комиссий, а также обязательных выплат в пользу третьих лиц, вытекающих из договора. Рассчитывается по методике Банка России.  
\*\*Документы и требования: 1) паспорт с регистрацией в регионе получения кредита 2) иное удостоверение личности 3) справка о доходах 2-НДФЛ 4) копия трудовой книжки 5) военный билет 6) дополнительный документ: загранпаспорт, полис ДМС, налоговое свидетельство ИФНС, свидетельство пенсионного страхования СНИЛС, свидетельство регистрации ТПС, свидетельство о регистрации собственности на недвижимость 7) кредитная история без исторических просрочек.

<sup>1</sup>Оценка значения ПСК на период акции с 20 октября 2013 года по 15 февраля 2014 года. Без акции оценочная стоимость кредита 21,9% годовых.

<sup>2</sup>ПСК по акции при подаче заявки на сайте банка. Без акции оценочная стоимость кредита 18,1% годовых.

<sup>3</sup>Ставка снижается через год на 10 процентных пунктов, если нет просрочек, с возвратом уплаченных процентов в конце срока.

Источник: данные банков, расчеты Forbes

Источник: составлено специалистами Forbes по данным банков. URL: <http://www.forbes.ru/finansy/rynki/254313-gde-i-na-kakikh-usloviyakh-mozhno-vzyat-deshevyi-potrebitelskii-kredit>

Эффективность выбранной стратегии банков в Республике Крым оценить на данный момент сложно, поскольку действие кредитных предложений банков составляет не более месяца.

При этом именно для данной территории имело бы смысл учитывать работу банков, действовавших на данном рынке до 16 марта 2014 г.



Исходя их предыдущего опыта, можно сказать, что ставки по кредитам в гривнах были существенно выше средних и соответствовали самым высоким российским [4].

Таким образом, можно утверждать, что кредитные каникулы [5], которые получили заемщики украинских банков, проживающие на территории Республики Крым, полное финансирование зарплат и пенсий в рублях положительно влияют на банковский кластер и на данном этапе кредитные предложения будут пользоваться спросом и в течение ближайшего времени будут востребованы все виды кредитных предложений, в том числе и ипотечные продукты.

## Ссылки на источники

1. Банковский рейтинг России. – URL: <http://www.banki.ru/banks/ratings/> (дата доступа 22.08.2014)
2. Официальный сайт ФиаБанка.
3. Рекомендательный сервис. – URL: <http://lftimes.ru/blog/finances/106525.html> (дата доступа 27.08.2014).
4. Кредитные предложения банков Украины в 2014 году. – URL: <http://banker.ua/credit/cash/> (дата доступа 22.08.2014).
5. Материал Росбалт. – URL: <http://m.rosbalt.ru/federal/2014/06/05/1277411.html> (дата доступа 22.08.2014).

## Yuri Shvets,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Institute of Control Problems by V.A. Trapeznikov, RAS, Moscow  
[jurijswets@yahoo.com](mailto:jurijswets@yahoo.com)

## Ian Radzievskaya,

Senior Economist, Bank MAST, Simferopol  
[yanaradzievskaya@yandex.ua](mailto:yanaradzievskaya@yandex.ua)



## Formation of the credit market on the new territories in conditions of transforming banking system

**Abstract.** The paper presents the analysis of credit proposals of banks, operating in the Republic of Crimea and forming their credit proposals in relation to the credit proposals of banks in Russia.

**Key words:** financial cluster, credit offers, vacation credit, loan rate.

## References

1. *Bankovskij rejting Rossii*. Available at: <http://www.banki.ru/banks/ratings/> (data dostupa 22.08.2014) (in Russian).
2. *Oficial'nyj sajt FiaBanka* (in Russian).
3. *Rekomendatel'nyj servis*. Available at: <http://lftimes.ru/blog/finances/106525.html> (data dostupa 27.08.2014) (in Russian).
4. *Kreditnye predlozhenija bankov Ukrainy v 2014 godu*. Available at: <http://banker.ua/credit/cash/> (data do-stupa 22.08.2014) (in Russian).
5. *Material Rosbalt*. Available at: <http://m.rosbalt.ru/federal/2014/06/05/1277411.html> (data dostupa 22.08.2014) (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



## Электронные образовательные ресурсы в составе методической системы обучения

**Аннотация.** В статье показано влияние электронных образовательных ресурсов на развитие целого ряда компонентов методической системы обучения, таких как содержание учебного материала, формы и методы организации деятельности обучающихся, а также говорится о важности системного подхода к разработке и внедрению электронных образовательных ресурсов.

**Ключевые слова:** методическая система обучения, современная информационная образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, цели обучения, содержание обучения, формы обучения, методы обучения, средства обучения.

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

В педагогических исследованиях последних десятилетий прочно утвердилось понятие методической системы обучения (МСО). За это время обоснованы его структура, компонентный состав, свойства и функции (В. И. Загвязинский, Л. В. Занков, Н. В. Кузьмина, А. М. Новиков, А. М. Пышкало, М. В. Рыжаков и др.). Компонентами методической системы обучения являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения [1]. Последние три компонента методической системы обучения имеют процессуальный характер [2].

В последние годы информатизация отечественного образования вызвала к жизни новый термин, тесно связанный с понятием методической системы обучения, – «современная информационно-образовательная среда».

Современная информационная образовательная среда представляет собой систему субъектов образовательного процесса (учителя, обучающиеся) и компонентов методической системы обучения (цели, содержание обучения, формы, методы и средства обучения и т. д.) [3]. Исходя из этого определения, понятие современной информационной образовательной среды шире, чем понятие методической системы обучения: среда помимо МСО включает в себя систему субъектов образовательного процесса. Кроме того, одним из ключевых компонентов современной информационной образовательной среды являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме и включающие в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [4].

Современная информационная образовательная среда представляет собой комплекс взаимодействующих элементов и обладает свойствами целостности, синергичности и иерархичности. ЭОР являются одним из ключевых элементов этой системы, а поэтому находятся в тесном взаимодействии со многими компонентами среды. ЭОР коренным образом изменяют образовательную среду, придавая ей новые качества, и, как следствие, должны разрабатываться не изолированно, как это зачастую происходит, а с ориентацией на целевые установки той современной информационной образовательной среды, в рамках которой они затем будут использоваться.



ЭОР выступают инструментом интенсификации и повышения качества обучения. Изменение средств обучения, как, впрочем, изменение в любом звене образовательной системы, неизбежно приводит к перестройке всей этой системы в целом. Использование ЭОР расширяет возможности образовательного процесса, но при этом они остаются лишь инструментом, орудием решения задач, и их применение не должно превращаться в самоцель. К сожалению, при создании новых ЭОР зачастую ограничиваются лишь анализом их собственного потенциала, не рассматривая при этом потребности образования и оставляя вне зоны внимания все другие компоненты современной информационной образовательной среды, в том числе и компоненты МСО. Разработанные таким образом ЭОР встраиваются в традиционную систему обучения, но при этом, как правило, противоречат принципам ее функционирования и даже снижают качество образования.

Следует помнить, что ЭОР как средство обучения являются лишь одним из составляющих МСО наряду с другими ее компонентами: целями, содержанием, формами и методами. Все эти звенья взаимосвязаны, и изменение в одном из них обуславливает изменение во всех других. Как новое содержание влечет за собой использование новых форм его организации, так и новое средство требует видоизменения всех других компонентов МСО.

Системообразующим элементом МСО являются **цели обучения**. Именно с их обоснования, представления в системе обучения начинается проектирование образовательного процесса.

Бурное развитие средств информационных технологий влечет за собой глобальные перемены в жизни общества. Темп происходящих изменений нарастает день ото дня. В соответствии с этой тенденцией трансформируются и цели образования. В свою очередь, для достижения новых образовательных целей необходимо применять новые, потенциально более эффективные, по сравнению с традиционными, средства обучения. При этом необходимо максимально использовать специфические дидактические возможности и свойства электронных образовательных ресурсов.

Непосредственное сопоставление новых целей образования и дидактических возможностей, предоставляемых современными информационными технологиями, дает нам представление о наиболее важных дидактических функциях, которые должны выполнять ЭОР в учебном процессе. К таким функциям ЭОР относятся расширение образовательного контента, реализация новых видов учебной деятельности, поддержка традиционных видов учебной деятельности на более высоком качественном уровне и индивидуализация учебного процесса.

Трансформация целей образования начинается с изменения исходных позиций их генезиса. Принятый ранее подход к определению целей обучения посредством анализа соответствующих государственных документов о развитии образования (свидетельствующих о социальном заказе относительно уровня и характера образования), попытки описать и каким-то образом конкретизировать эти общие цели в рамках традиционной для педагогики терминологии не могут удовлетворить требования построения современной информационной образовательной среды.

Описание целей должно соответствовать требованиям диагностичности и проверяемости. Эти требования могут быть соблюдены, если цели достаточно точно обозначены, достижение их отдельных компонентов соотносено с их определенными проявлениями, поддающимися измерению в какой-либо шкале оценивания. Такой подход к описанию, заданию целей через требования к результатам, структуре и



условиям освоения образовательной программы соответствует тенденции технологизации, стандартизации, особенно ярко проявившейся в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования.

Большое значение имеет форма задания требований, благодаря которой они конкретизируются, в определенной мере формализуются, приобретают инструментальный характер. Имея в виду, что образовательные стандарты ориентированы на единую, типовую технологию проверки, а ее стандартизация сама входит в задачи разработки стандартов, можно предположить, что основным измерителем достижения обучающимися требований стандартов станут тесты. Залог эффективности ЭОР контрольно-корректировочного назначения в том, что они, во-первых, позволяют применить единую процедуру проведения контроля и оценивания результатов тестирования, а во-вторых, ориентированы на массовое применение. После проведения проверки и предварительной обработки ее результатов итоги проверки могут быть подвергнуты статистическому анализу с помощью соответствующих программных средств, которые позволяют получить интегральную оценку результатов, проверить уровень их достоверности и т. д. Затем на основании полученных данных необходимо осуществить содержательную методическую интерпретацию с целью выработки путей дальнейшего совершенствования содержания, форм, методов и средств обучения, повышения эффективности учебного процесса в целом.

**Содержание обучения** является основой, наиважнейшим фактором эффективности МСО в целом. Возможности информационных технологий позволяют расширять содержательное наполнение образования за счет включения новой тематики, отражающей современные научные достижения, изучение сути которых до недавнего времени не представлялось возможным из-за трудностей понятийного характера или сложностей, связанных с необходимостью обработки больших объемов информации для учебной интерпретации.

В отличие от традиционного бумажного учебника электронные образовательные ресурсы обладают возможностью нелинейного представления учебной информации за счет средств гипермедиа, что позволяет значительно увеличить объем доступного материала, расширить тематику и способы его представления. Использование технологии гипермедиа в организации содержания обучения позволяет устанавливать ассоциативные связи (гиперсвязи) между отдельными понятиями, терминами, фрагментами текста в учебном материале, благодаря чему учебный текст оказывается организованным не только по последовательности введения и развития понятий, но и по тематическим линиям в соответствии с установленной разработчиком такого средства обучения структурой связей. Помимо этого современные средства ИКТ облегчают поиск информации и ее интерпретацию. Содержание учебных материалов расширяется за счет электронных наглядных пособий, электронных приложений к учебнику, информационно-поисковых систем, за счет многочисленных интернет-ресурсов, которые предоставляют обучающимся огромное количество доступной для ознакомления информации. Однако эта информация может оказаться не подготовленной для восприятия, слабо структурированной и недостоверной. А это неприемлемо для учебного процесса, ориентированного на новые образовательные результаты. Предлагаемый для изучения предметный материал должен содержать только проверенную информацию, быть специальным образом отобран, систематизирован, включать в себя несколько блоков содержания, которые, в свою очередь, могут представлять



собой взаимосвязанные системы, состоящие из своих компонентов т. д.

Знания в новой среде систематизируются и структурируются в соответствии с иерархией познаваемых объектов и структурными связями. ЭОР позволяют осуществить доступ к информации об исследуемых объектах и организовать их усвоение в контексте процесса проектирования, моделирования, конструирования или исследования. Структура учебной информации для ее предъявления должна быть таковой, чтобы обучающиеся смогли уяснить генезис этого знания, причем не только в хронологической последовательности, но и как средство разрешения противоречий. Таким образом, в МСО, построенной на основе ЭОР, модели знания должны быть не объектом, а средством развития обучающихся.

Основные изменения, касающиеся **организационных форм обучения**, связаны с постепенным снятием абсолютного приоритета классно-урочной системы, возникшей еще в XVII в. и развивавшейся на протяжении более чем трех столетий. Несомненно, классно-урочная форма имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности индивидуальной: она отличается более строгой организационной структурой, является экономной, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся, создает благоприятные предпосылки для коллективной деятельности обучающихся, воспитания и развития учащихся. Вместе с тем эта форма организации обучения не лишена недостатков. Главный из них – ориентация на среднего ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися. ЭОР способны компенсировать этот серьезный недостаток классно-урочной формы обучения, поскольку обладают необходимым потенциалом для индивидуализации образовательного процесса, организации работы в группах и самостоятельной работы обучающихся. Кроме этого современные средства информационных технологий дают возможность выйти за пределы классно-урочной системы и организовать такие формы обучения, как научно-исследовательская работа, дистанционная олимпиада, видеолекция, вебинар, дистанционная консультация и т. д.

Наибольшее влияние ЭОР оказывают на **методы обучения**. Сейчас трудно представить себе реализацию традиционных методов без участия средств информационных технологий. Например, объяснительно-иллюстративный метод сегодня активно поддерживается демонстрационными программными средствами и информационно-поисковыми системами. Метод проектов, зародившийся задолго до появления современных технологий, в настоящее время также реализуется посредством широкого круга системных, прикладных и инструментальных программ. Но, оказывается, влияние ЭОР на методы обучения настолько велико, что, по существу, некоторые методы (например, программированный, моделинговый) в их современном понимании уже не могут быть реализованы без средств информационных технологий.

Более того, внедрение в практику обучения средств информационных технологий вызвало к жизни ряд новых методов обучения, среди которых можно выделить ассоциативный метод, метод фальсифицируемости, метод прецедентов, учебное компьютерное моделирование и метод реификации [5].

В основе **ассоциативного метода** лежит создание информационной обучающей среды на базе гипертекста и гипермедиа, которые обуславливают возможность изучать учебный материал не в определенной учителем (или учебной программой) последовательности, а свободно, руководствуясь своими ассоциациями, склонностями и приоритетами.



**Метод фальсифицируемости, или вынужденного предположения,** связан с реализацией в образовании концепции К. Поппера [6]. В соответствии с этим методом обучающийся ставится в ситуацию, которая вынуждает его высказывать определенные предположения, гипотезы, в том числе опровергающие первоначальную теорию. После этого обучающая система предоставляет ему информацию, подтверждающую или опровергающую предположения, давая возможность дальнейшего развития исследования. Если в результате очередной проверки обнаруживается фальсификатор (опровержение), то исследователь должен отказаться от своей теории и разрабатывать следующую. В смене научных теорий, по мнению К. Поппера, и заключается позитивная роль ошибки.

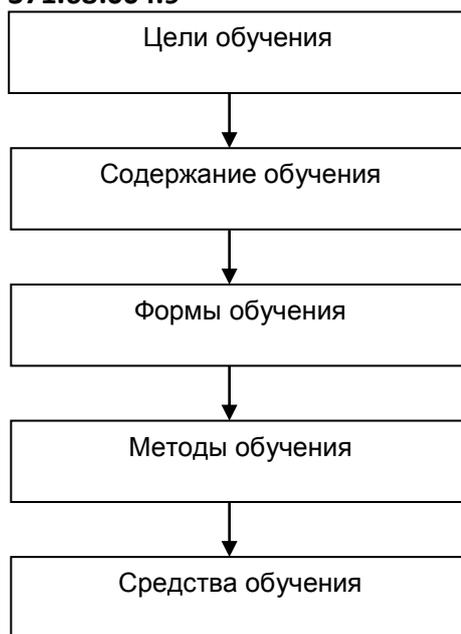
**Метод прецедентов** имеет психологическое основание, поскольку прецедентное рассуждение – это естественный мыслительный процесс, в ходе которого используются знания о предыдущих ситуациях или случаях (прецедентах). При рассмотрении новой проблемы отыскивается похожий прецедент в качестве аналога, а затем делается попытка использовать прецедентное решение, возможно, адаптировав его к изменившейся ситуации.

**Учебное компьютерное моделирование** является очень важным методом обучения, обладающим значительным потенциалом в формировании мышления обучающихся. Его преимущества неоспоримы: компьютерные модели проще и удобнее исследовать, поскольку они предоставляют возможность проводить вычислительные эксперименты в тех случаях, когда реальные эксперименты затруднены или могут дать непредсказуемый результат. Логичность и формализованность компьютерных моделей позволяют выявить основные факторы, определяющие свойства изучаемого объекта, раскрыть закономерности протекающего процесса, исследовать отклик моделируемой системы на изменения ее параметров и начальных условий.

**Метод реификации** (от англ. reification – материализация) основан на принципе разделения знаний на кодифицированные и неформальные знания. Кодифицированные знания формализованы и зафиксированы в бумажных и электронных носителях (учебниках и ЭОР). Они легко могут храниться, копироваться и распространяться. В состав неформальных знаний входят секреты мастерства, опыт и интуиция профессионалов в своей области. В отличие от кодифицированных, неформальные знания неотделимы от человека, не оформлены и накапливаются в личном опыте, в процессе профессиональной деятельности. Такие знания могут быть переданы только через прямые личные отношения, в ходе социального взаимодействия.

В учебной практике метод реификации используется с целью дополнения широкодоступных кодифицированных знаний неформальными. ЭОР облегчают задачу обеспечения непосредственного контакта обучающихся с членами профессионального сообщества посредством организации видеолекций, форумов, вебинаров и т. д. В данном методе существенным является момент обеспечения двусторонней связи между обучающимися и профессионалами, поскольку это усиливает эмоциональный контакт и является мощным стимулом к развитию.

Итак, ЭОР, внедряясь в МСО, оказывают влияние на подходы к определению целей обучения, на принципы отбора и структурирования содержания учебного материала, ориентируют среду на развитие и появление новых форм и методов обучения.



Иерархия связей между элементами традиционной методической системы обучения

Это было бы нетипично для традиционной методической системы (см. рисунок), поскольку для нее характерна достаточно жесткая иерархия связей между элементами сверху вниз (от целей до средств обучения), отражающая обусловленность нижестоящих элементов вышестоящими (например, методов обучения – его содержанием). В условиях информатизации образования под влиянием внедрения ЭОР на смену достаточно жесткой иерархии связей приходит более гибкая многосторонняя система, когда нижестоящие элементы начинают влиять на вышестоящие. Эта тенденция особенно четко прослеживается на примере усиления роли ЭОР как средств обучения, которые начинают во многом определять компоненты современной информационной образовательной среды: содержание, формы, методы и даже цели обучения.

Связи между этими элементами являются двусторонними, и для того чтобы разрабатываемые ЭОР наиболее органично включились в современный учебный процесс, были реально востребованы и эффективно использованы в образовательной практике, необходимо уже на начальных этапах проектирования подходить к ЭОР как к элементу целостной системы взаимосвязанных элементов. При этом нужно учитывать как влияние ЭОР на значительную часть компонентов системы, так и потребности современного образования в ЭОР, которые бы обладали конкретными дидактическими возможностями, необходимыми для достижения планируемых образовательных результатов.

## Ссылки на источники

1. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: авт. доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. – М.: Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с.
2. Рыжаков М. В. Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 371 с.
3. Суворова Т. Н. Электронные образовательные ресурсы как компонент современной информационной образовательной среды // Информатика и образование. – 2014. – № 3. – С. 53–57.
4. ГОСТ 7.83–2001. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения. – URL: <http://www.gostedu.ru/3244.html> (дата обращения: 22.07.2014).



ART 14275

УДК 371.68:004.9

5. Волошина Т. П., Кашицин В. П., Молчанова О. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. Методологические аспекты. – М.: «Информпресс-94», 1995. – 220 с.
6. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания: избр. работы / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.

**Tatiana Suvorova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of information technologies and methods of teaching computer science, Vyatka State University of Humanities, Kirov*

[suorovatn@mail.ru](mailto:suorovatn@mail.ru)

**Electronic educational resources as the part of the methodological training system**



**Abstract.** The author shows the impact of electronic educational resources on the development of a number of components of methodical system of training, such as the content of teaching material, forms and methods of students' activity. The author outlines the importance of the system approach to the development and implementation of e-learning resources.

**Key words:** methodical system of training, modern information-educational environment, electronic learning resources, learning objectives, learning content, forms of education, teaching methods, teaching aids.

#### References

1. Pyskalo, A. M. (1975) *Metodicheskaja sistema obuchenija geometrii v nachal'noj shkole: avt. doklad po monografii «Metodika obuchenija jelementam geometrii v nachal'nyh klassah», predstavlennoj na soiskanie ... d-ra ped. nauk*, Akademija ped. nauk SSSR, Moscow, 60 p. (in Russian).
2. Ryzhakov, M. V. (1999) *Teoreticheskie osnovy razrabotki gosudarstvennogo standarta obshhego srednego obrazovanija: dis. ... d-ra ped. nauk*, Moscow, 371 p. (in Russian).
3. Suvorova, T. N. (2014) "Jelektronnye obrazovatel'nye resursy kak komponent sovremennoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy", *Informatika i obrazovanie*, № 3, pp. 53–57 (in Russian).
4. *GOST 7.83–2001. Sistema standartov po informacii, bibliotechnomu i izdatel'skomu delu. Jelektronnye izdanija. Osnovnye vidy i vyhodnye svedenija*. Available at: <http://www.gostedu.ru/3244.html> (data obrashhenija: 22.07.2014) (in Russian).
5. Voloshina, T. P., Kashicin, V. P. & Molchanova, O. P. (1995) *Obrazovanie v jepohu novyh informacionnyh tehnologij. Metodologicheskie aspekty*, "Informpress-94", Moscow, 220 p. (in Russian).
6. Popper, K. R. (1983) *Logika i rost nauchnogo znanija: izbr. raboty / per. s angl.*, Progress, Moscow, 605 p. (in Russian).

#### Рекомендовано к публикации:

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



## Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза

**Аннотация.** Исследование направлено на изучение профессионального самоопределения будущих педагогов. В статье уточняется сущность понятия «самоопределение»; проанализированы структура, типы и компоненты профессионального самоопределения. Представлена программа по повышению эффективности профессионального самоопределения.

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, самореализация, профессия, социальный педагог, профессионально значимые личностные качества.

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

В последние десять лет, исходя из социально-экономической ситуации в России, система высшего образования пребывает в состоянии активного преобразования. Предлагаются различные подходы к организации системы образования, но главная цель – создание системы обучения, ориентированной на развитие личности будущего человека, а следовательно, на то, чтобы быть «субъектом» собственной жизни. Этот аспект описывается как процесс самоопределения.

Наше исследование направлено на изучение профессионального самоопределения личности и разработку программы профессионального самоопределения для будущих социальных педагогов.

Самоопределение личности – сложная научная проблема, имеющая как минимум психологический, педагогический, социокультурный подходы, каждый из которых отражает различные аспекты, важные для понимания феномена самоопределения.

Самоопределение – это сложный, многоступенчатый процесс развития человека, структурными элементами которого являются разные виды самоопределения – личностное, социальное, профессиональное и др. [1]

Под личностным самоопределением понимают определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшую действенную реализацию себя на основе этих критериев [2].

Говоря о личностном самоопределении, необходимо отметить следующие моменты:

- 1) невозможность формализации полноценного развития личности;
- 2) для полноценного личностного самоопределения лучше подходят не «благоприятные» в обывательском представлении условия, а наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но и часто способствуют развитию таких качеств.

Социальное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий [3]. Например, человек, еще не выбрав точно профессию, осуществляет социальное самоопределение, решая для



себя, что это будет профессия в сфере умственного труда или это будет профессия, предполагающая работу с другими людьми.

Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем в профессиоведении объясняют понятием «профессиональное самоопределение»; такое сложное психологическое явление не получило «единственно правильного» толкования в психологической науке [4].

Проанализируем высказывания исследователей, рассматривающих эту проблему. А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление».

Определение профессионального самоопределения было сформулировано Д. А. Леонтьевым, который рассматривает его как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала.

Р. С. Немов профессиональное самоопределение обозначает как сознательный выбор человеком профессии для себя. Сходной точки зрения придерживается И. М. Кондаков, который говорит о профессиональном выборе как отдельном этапе профессионального развития, проходимого индивидом после окончания общеобразовательного обучения и перед собственно профессиональным обучением.

Анализируя профессиональное самоопределение, Е. А. Климов понимает его «как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [5]. Он подчеркивает, что это не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы. Наиболее актуальным выбор профессии становится в отрочестве и ранней юности, но и в последующие годы возникает проблема профессиональной жизни человека. Можно сказать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

В работах Т. Д. Скудной показано, что проблема профессиональной подготовки и самоопределения социальных педагогов связана прежде всего с решением проблемы самореализации личности как субъекта образования, то есть личности, целеполагающей образовательную деятельность, а не ограничивающейся только профессиональным поведением. Такой подход, в свою очередь, «рождает потребность в организации индивидуального сопровождения и поддержки процесса развития субъектности на основе формирования антропо-ориентированной профессионально-педагогической культуры и акмеологически-ориентированной стратегии достижения профессиональной зрелости» [6].

Наиболее глубоко проблема профессионального самоопределения исследована Н. С. Пряжниковым. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни,



он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности (а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения) в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [7].

Н. С. Пряжниковым в ходе исследования профессионального самоопределения личности была обоснована его содержательно-процессуальная модель, условно состоящая из нескольких этапов: автор полагает, что самоопределение имеет ценностно-нравственную основу, которая и закладывается на первом этапе, когда личностью осознается ценность общественно полезного труда и необходимость профессиональной подготовки. Затем, согласно субъективно осмысленной социально-экономической ситуации, строится прогноз престижности выбираемого вида деятельности. После этого происходит общая ориентировка в мире профессионального труда, а также выделение профессиональной цели – мечты. Далее человек определяет ближние профессиональные цели (задачи) как этапы и пути достижения дальней цели. Следующий этап – информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства. Для реализации намеченных планов и перспектив человеку необходимо более или менее четкое представление о возможных препятствиях, осложняющих продвижение к поставленным профессиональным целям, а также знание своих достоинств, способствующих их достижению.

Анализируя потенциальные возможности самореализации личности, Н. С. Пряжников предлагает семь типов ее самоопределения:

- 1) самоопределение в конкретной трудовой функции или операции;
- 2) на конкретном трудовом посту (предполагает выполнение довольно многообразных функций);
- 3) на уровне конкретной специальности (предполагает сравнительно безболезненную смену различных трудовых постов, что расширяет возможности самореализации личности);
- 4) самоопределение в конкретной профессии (предполагает, что работник способен выполнять близкие смежные виды трудовой деятельности);
- 5) следующий тип – жизненное самоопределение (ранее уже отмечалось, что, по сути, здесь речь идет о выборе образа жизни человека. В этом случае профессия может стать средством реализации определенного образа жизни);
- 6) более сложный тип – личностное самоопределение, рассматриваемое автором как высшее проявление жизненного, когда человек становится хозяином ситуации и всей своей жизни;
- 7) самый сложный тип – самоопределение личности в культуре (как высшее проявление личностного самоопределения). Здесь обязательно обнаруживается внутренняя активность, направленная на «продолжение себя в других людях», что в каком-то смысле позволяет говорить о социальном бессмертии человека. Высший тип самоопределения проявляется в значительном вкладе личности в развитие культуры, понимаемой в самом широком смысле (производство, искусство, наука, религия и др.).

Многообразии направлений и подходов к изучению процесса профессионального самоопределения способствовало появлению различных вариантов представлений о его структуре. Так, Е. М. Борисовой были выявлены и обоснованы следующие элементы структуры профессионального самоопределения:

- 1) мотивационная сфера личности. Мотивы личности являются основной побудительной силой выбора профессии, стремления к высоким достижениям в ней и профессионального самоопределения в целом;



2) профессиональные способности. Владение мастерством предполагает развитие знаний, умений и навыков, формирующихся на основе способностей, которыми обладает индивид на момент начала трудовой деятельности. Способности, развиваясь в деятельности, образуют комплексы профессионально важных качеств, обеспечивая дальнейшее продвижение в достижении мастерства;

3) индивидуально-типологические особенности человека. В профессии можно условно выделить две стороны: содержательную и динамическую. Первая определяется набором соответствующих заданий, целей деятельности, требуемых знаний, умений и навыков, что предъявляет специфические требования к развитию психических, личностных особенностей человека. Динамическая сторона проявляется в том, что любая работа требует определенного темпа ее выполнения, умения переключаться с одного типа заданий на другой, концентрации внимания, эмоциональной помехоустойчивости и т. д.;

4) ход профессионального самоопределения также направляется разными компонентами самосознания личности. Адекватные знания о себе, своих возможностях, способностях, ценностных ориентациях позволяют выбирать наиболее подходящие сферы деятельности. Достигнутые в профессии успехи или встретившиеся неудачи, в свою очередь, корректируют представления человека о себе, влияют на самооценку, уровень притязаний и самосознание в целом;

5) социальный статус человека. Межличностные отношения, складывающиеся в профессиональном коллективе, во многом определяют ход профессиональной адаптации человека, формирование его социального статуса.

О. В. Падалко, характеризуя структуру профессионального самоопределения, выделила три компонента:

1) когнитивный компонент включает в себя оценку способностей и личностных качеств человека, его жизненные цели, ценностные ориентации, профессиональную направленность, уровень профессиональных знаний, профессиональное самосознание;

2) эмоциональный компонент подразумевает потребности индивида, трудовые мотивы, интересы, отношение к престижу профессий и оценку их привлекательности, отношение к труду, удовлетворенность конкретной работой в профессии;

3) поведенческий (волевой) компонент – это профессиональные установки, диспозиции, стремление к профессиональной мобильности и непосредственно акты принятия решений о выборе профессии, учебного заведения, места работы.

В практике профориентационной работы используется структура профессионального самоопределения, состоящая из трех компонентов: «надо», «хочу» и «могу», предложенная С. Л. Рубинштейном и разработанная Е. А. Климовым. Примером конкретизации данного подхода является структура, предложенная Н. П. Ансимовой и И. В. Кузнецовой. С их точки зрения, компонент «надо» включает в себя ряд аспектов: осознание значимости общественно полезного труда, умение наполнять личностным смыслом выполняемую работу; умение ориентироваться на рынке труда и профессий; умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, содержание и условия труда, организацию отдельных действий во времени и пространстве. Компонент «хочу» включает в себя интересы, склонности, потребности, ценности, идеалы, цели. Компонент «могу» авторы представляют в виде нескольких блоков, следуя структуре личности, предложенной С. Л. Рубинштейном:

- а) знания, умения, навыки;
- б) способности, одаренность;
- в) свойства реагирования;
- г) черты характера и поведения.



Рассматривая представленные выше варианты структур профессионального самоопределения и их составляющие, можно сделать следующие выводы. На данный момент в психологической науке не существует единого подхода к определению компонентов структуры профессионального самоопределения. Варианты структуры профессионального самоопределения, выделенные разными авторами, отличаются по количеству включенных компонентов и их сложности.

Наиболее часто выделяются следующие компоненты и их составляющие: цели, ценностные ориентации, мотивы, способности и действия по их оценке, индивидуально-типологические особенности человека, знания, умения, навыки. В целом в структуре профессионального самоопределения можно выделить пять основных групп компонентов:

1) личность и индивидуальность участника профессионального самоопределения (физические качества, индивидуально-типологические особенности, качества личности и т. д.);

2) мотивационно-ценностная группа (мотивы профессиональной деятельности, ценностные и нравственные ориентации субъекта профессионального самоопределения);

3) внешняя и внутренняя деятельность участника профессионального самоопределения (рефлексивные действия по оценке собственных способностей, возможностей и личностных черт, а также принятие решений и конкретные действия по их осуществлению);

4) прогностическая деятельность участника профессионального самоопределения (цели, планы, отношение к престижу профессии);

5) социальная включенность участника профессионального самоопределения (знание требований общества, умение ориентироваться на рынке труда, умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, ее престижность и востребованность и т. д.).

В результате проведенного анализа профессионального самоопределения личности можно выделить основные моменты этого процесса. Во-первых, профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии, ядром которого является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Профессиональное самоопределение – важная характеристика социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации. Во-вторых, профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии; актуализация данного процесса инициируется различными жизненными событиями (окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, увольнение с работы и др.). В-третьих, процесс профессионального самоопределения включает развитие сознания и самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Современный подход к профессиональной подготовке специалистов предполагает изменение позиции студента: важно сделать так, чтобы вместо объекта воспитательно-образовательного процесса студент стал его подлинным субъектом. Главной целью профессиональной подготовки специалистов становится воспитание лич-



ности, владеющей средствами познания себя и окружающего мира, способной к полноценной профессиональной и личностной самореализации. Особую важность это приобретает при подготовке педагогов.

Следует заметить, что перечень требований, предъявляемых к социальному педагогу, всегда включал и личностные качества. Личностные качества выступают аспектом профессионального становления социальных педагогов [8; 9], педагогов-психологов [10; 11].

Разрабатывая программу по повышению эффективности профессионального самоопределения студентов, мы исходили из того, что основной мотив познавательной деятельности студентов – стремление приобрести социально значимую профессию (социального педагога).

Рассмотрим основное содержание предлагаемой нами программы консультирования по повышению эффективности профессионального самоопределения студентов.

Цель программы – повышение эффективности профессионального самоопределения студентов педагогического вуза.

Задачи программы:

- 1) помощь в профессиональной адаптации;
- 2) развитие умений планировать и принимать решения;
- 3) формирование навыков социального взаимодействия и поведения на рынке труда.

Программа предполагает групповую форму работы со студентами, так как при этом можно оказать помощь большому количеству студентов одновременно. Диагностика профессиональных мотивов, предпочтений и склонностей проводится в индивидуальной форме.

Внедрение программы предусматривает следующие этапы.

1-й этап – «Коррекция общих профессиональных и жизненных установок» (I–II курс): помощь в профессиональной адаптации; выработка умений оценивать собственные способности, особенности в отношении профессии.

2-й этап – «Подготовка к реализации направленной активности студента» (III–IV курс): развитие профессиональных намерений студентов внутри избранной профессиональной области, формирование мотивов выбора профессии и профессиональной деятельности; помощь в реальном соотнесении ими способностей и возможностей в учебе и будущей работе; развитие базовых профессионально важных качеств.

3-й этап – «Профессиональная реализация» (V курс): помощь направлена на развитие навыков социального взаимодействия, на формирование поведения на рынке.

Рассмотрим содержание работы на каждом из выделенных этапов.

**1-й этап.** Студенческая жизнь начинается с первого курса, поэтому успешная профессиональная адаптация студентов первого курса определяет эффективность профессионального самоопределения, а также является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека и будущего специалиста.

Существенное влияние на процесс профессиональной адаптации оказывает система ценностных ориентаций, профессиональных желаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Профессиональная адаптация зависит также от мотивационных факторов, побуждающих человека к осуществлению профессиональной деятельности, профессиональному развитию.

Задачи этапа:

1. Определение вариантов жизненных планов.



2. Ранжирование этих вариантов по степени предпочтения и возможности реализации.

3. Конкретизация вариантов жизненных планов с учетом возможностей личности, региона, предполагаемых мест работы, ситуации на рынке труда.

На первой ступени работа со студентами начинается с выяснения круга профессиональных желаний, определения их приоритетов, обсуждения перспектив реализации тех или иных желаний, с уточнения круга желаний. Список желаний может быть зафиксирован наглядно в виде круга с разноцветными секторами, где любимыми цветами помечены наиболее приоритетные желания. Далее вводится техника «Состязание мотивов», предполагающая соотнесение плюсов и минусов, сопряженных с реализацией мотивов. Данная техника может быть вербальной или графической, может быть основой для проведения групповой дискуссии с выделением микрогрупп, обосновывающих те или иные мотивы профессионального выбора. Результатом первого этапа работы должно стать уточнение жизненных планов будущего специалиста.

Для уточнения жизненных планов необходима специально организованная рефлексия мотивации профессиональной деятельности. Для этого может быть использована методика К. Замфир в модификации А. Реана. Студентам предлагаются мотивы профессиональной деятельности, которые они должны оценить по пятибалльной шкале. В дальнейшем студенты подсчитывают показатели внутренней мотивации, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. На основе полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности, который может влиять на профессиональное самоопределение.

Осознание студентами уровня информированности по будущей профессии предполагает работу с «контрольными списками», где студентам предоставляется перечень знаний о профессии и содержании труда в выбранной профессии, о перспективах трудоустройства, об организациях, в которых возможно трудоустройство выпускников. «Контрольные списки» позволяют выявить уровень информированности студентов относительно своей будущей профессии. Можно провести круглые столы на тему «Моя профессия и возможное трудоустройство». Целесообразно также проводить экскурсии в учреждения и организации для подбора возможных мест будущего трудоустройства.

Информированность о будущей профессии и потребности в специалистах на рынке труда поможет студентам определить свои профессиональные цели. Следовательно, 2-й этап – консультирование – будет направлен на развитие умений планировать.

**2-й этап.** Эффективность профессионального самоопределения зависит от умения планировать, принимать решения и от сформированности профессиональной рефлексии.

Задачи этапа:

1. Развитие умения планировать.
2. Формирование алгоритмов принятия решения.
3. Развитие профессиональной рефлексии.

На первой ступени работа со студентами начинается с выявления своих профессиональных целей. Студентам предлагается выстроить «Дорожную карту» своих целей, выделив главную профессиональную цель, далее – выделить промежуточные цели, которые помогут достичь главной профессиональной цели. В дальнейшем студентам предлагается разбиться на микрогруппы и обсудить свою «Дорожную карту профессиональных целей». Затем вводится техника «Заборы и овраги», предполагающая осознание препятствий на пути к достижению профессиональной цели.



Группе предлагается выделить один вариант профессиональной цели, в дальнейшем каждый участник группы называет трудности на пути достижения цели. Выделенные студентами трудности можно оформить в виде таблицы. В дальнейшем проводится обсуждение трудностей и осуществляется разработка путей преодоления выделенных трудностей.

Постановка профессиональных целей ведет к формированию навыков принятия решений. Следовательно, на второй ступени работа со студентами будет направлена на развитие умений в области принятия решений. Студентам зачитывается задача, которую необходимо решить, в таблицу заносятся полученные результаты. Все участники делятся на группы в соответствии с полученными результатами. В дальнейшем каждой группе предлагается разработать план убеждения других групп в собственной правоте. Затем проводится дискуссия, в которой каждая группа пытается убедить других в правильности своего результата. В итоге дискуссии все должны прийти к одному результату.

На 3-й ступени работа направлена на диагностику профессиональной рефлексии. Для этого может быть использована методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова. Студентам предлагается ответить на несколько утверждений опросника. Результатом применения методики является определение показателей уровня развития рефлексии.

Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями. Эти представления подвижны, они развиваются. Высокий уровень рефлексии помогает студенту сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы. Если у студента низкий уровень рефлексии, необходима помощь студенту в корректировке своего профессионального пути. На этом этапе, когда четко сформулированы цели, развиты приемы алгоритмов принятия решений, реализовано полное соотнесение студента и избранной профессии, студент переходит на новый этап профессионального самоопределения.

### **3-й этап.** Задачи:

1. Развитие навыков социального взаимодействия.
2. Формирование навыков поведения на рынке труда.

На первой ступени 3-го этапа работа направлена на развитие навыков социального взаимодействия. Для этого может быть использован тест межличностных отношений Лири. В этом тесте предлагается список характеристик, студент должен отметить ту, которая соответствует его данным. Полученные баллы подсчитываются и переносятся на диаграмму. Благодаря этому тесту определяется, какой тип межличностных отношений проявляется у студента. Далее проводится тест оценки уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского). Студентам предлагается ответить на вопросы; полученные баллы покажут уровень его коммуникабельности. Если уровень коммуникации низкий, то нужна корректировка, так как в дальнейшем могут возникнуть проблемы при трудоустройстве.

Изучение межличностных отношений помогает нам выяснить, какие студенты склонны к конфликтам. Для определения формы социального поведения студента в ситуации конфликта можно использовать методику К. Н. Томаса «Оценки способов реагирования в конфликтной ситуации». Данная методика определяет типичные способы реагирования человека на конфликтные ситуации (сотрудничество, соперничество, избегание, компромисс, приспособление), выявляет тенденции его взаимоотношений в сложных условиях. Эта методика позволяет выяснить, насколько че-



ловец склонен к соперничеству и сотрудничеству в коллективе – студенческой группе, стремится ли он к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их. С помощью данной методики можно также оценить степень адаптации каждого члена того или иного коллектива к совместной деятельности.

На второй ступени работа направлена на формирование навыков поведения студента на рынке труда. Предлагается провести тренинг «Успешная самопрезентация». В тренинговую программу входят лекции о самопрезентации, упражнения для отработки навыков установления контакта (упражнение «Рукопожатие»). В ходе тренинга студенты могут также освоить эффективные средства общения (упражнение «Карусель»); развить творческое мышление, выявить жизненные стратегии (упражнение «Лозунг жизни»); развить способности к убеждению, влиянию, раскрытию потенциалов естественности (упражнение «Экспедиция»). Данный тренинг поможет студентам освоить необходимые навыки поведения на рынке труда.

Разработанная нами программа консультирования поможет повысить эффективность профессионального самоопределения студентов педагогического вуза. Изучение мотивов, способностей, профессиональных желаний способствует профессиональной адаптации и осознанию правильности выбора профессии. Кроме того, предлагаемая программа дает студенту возможность выстроить свою профессиональную карьеру, уточнить профессиональные цели. Данная программа поможет будущим специалистам сопоставить свои цели с собственными способностями, развить профессиональную рефлексию, а в случае неправильно выбранной специальности поможет студенту изменить профессиональный путь в соответствии со своими способностями и наклонностями.

На пятом курсе студент задумывается о конкретных местах будущего трудоустройства. В настоящее время число вакантных мест на рынке труда ограничено, высока конкуренция среди представителей профессий социальной сферы. Поэтому каждому студенту необходимо развить навыки коммуникации, самопрезентации, выработать эффективные стратегии поведения в конфликтных ситуациях. В данную программу включены такие методики, которые помогут студенту освоить навыки социального взаимодействия и поведения на рынке труда.

Подводя итог нашему исследованию, следует отметить:

1. Психологическая помощь в профессиональном самоопределении студентов на этапе обучения в вузе может осуществляться в индивидуальной и групповой формах.
2. Разработанная программа может быть использована для повышения эффективности профессионального самоопределения студентов.

## Ссылки на источники

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
2. Там же.
3. Там же.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.
6. Скуднова Т. Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования. – М., 2009. – С. 262.
7. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. ПрофорIENTATION. – М.: Академия, 2005.
8. Кобышева Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования личностных качеств социального педагога в условиях вузовского образования // Научное мнение. – 2013. – № 4. – С. 142–145.



ART 14276

УДК 378:316.64

9. Кобышева Л. И., Кротова А. П. Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2012. – № 2. – С. 95–103.
10. Ефремова О. И. Мифологизированные компоненты профессионального сознания будущих психологов образования и их коррекция // Концепт: науч.-метод. журн. – 2012. – № 55. – С. 26–30.
11. Ефремова О. И. Об одном из подходов к изучению информационной компетентности учителя // Наука и школа. – 2009. – № 3. – С. 12–15.

**Larisa Kobysheva,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of social pedagogy and psychology, Taganrog Institute of A. P. Chekhov (branch) "Rostov State Economic University (RINH)", Taganrog*

[Larisa-kobysheva@yandex.ru](mailto:Larisa-kobysheva@yandex.ru)



**Theory and practice of self-determination of students in higher educational institution**

**Abstract.** The study is aimed at investigating the professional self-determination of future teachers. The author clarifies the nature of the concept of self-determination; analyzes the structure, types and components of professional self-determination. There is the presentation of the program to improve the effectiveness of professional self-determination.

**Key words:** self-determination, professional self-determination, self-realization, profession, social educator, professionally important personal qualities.

#### References

1. Markova, A. K. (1996) *Psihologija professionalizma*, Znanie, Moscow (in Russian).
2. Ibid.
3. Ibid.
4. Zeer, Je. F. (2003) *Psihologija professij: ucheb. posobie dlja stud. vuzov, 2–e izd., pererab., dop*, Akademicheskij Proekt, Moscow; Delovaja kniga, Ekaterinburg (in Russian).
5. Klimov, E. A. (2005) *Psihologija professional'nogo samoopredelenija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zaved.*, Izd. centr "Akademija", Moscow (in Russian).
6. Skudnova, T. D. (2009) *Social'no-filosofskie osnovanija transformacii pedagogicheskogo obrazovanija*, Moscow, p. 262 (in Russian).
7. Prjazhnikova, E. Ju. & Prjazhnikov, N. S. (2005) *Proforientacija*, Akademija, Moscow (in Russian).
8. Kobysheva, L. I. (2013) "Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovanija lichnostnyh kachestv social'nogo pedagoga v uslovijah vuzovskogo obrazovanija", *Nauchnoe mnenie*, № 4, pp. 142–145 (in Russian).
9. Kobysheva, L. I. & Krotova, A. P. (2012) "Samoopredelenie kak uslovie stanovlenija professionalizma budushhij pedagogov", *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika*, № 2, pp. 95–103 (in Russian).
10. Efremova, O. I. (2012) "Mifologizirovannye komponenty professional'nogo soznaniya budushhij psihologov obrazovanija i ih korrekcija", *Koncept: nauch.-metod. zhurn*, № 55, pp. 26–30 (in Russian).
11. Efremova, O. I. (2009) "Ob odnom iz podhodov k izucheniju informacionnoj kompetentnosti uchitelja", *Nauka i shkola*, № 3, pp. 12–15 (in Russian).

#### Рекомендовано к публикации:

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



## Региональные особенности социально-трудовой мобильности молодежи (эмпирический анализ)

**Аннотация.** В работе автор рассматривает актуальность изучения феномена социально-трудовой мобильности молодежи в современных условиях российского общества. Представлены роль макро-, мезо- и микроэкономических региональных условий как социальных детерминант профессионального становления молодежи. Раскрыты региональные особенности социально-трудовой мобильности молодежи.

**Ключевые слова:** регион, рынок труда, трудоустройство, мобильность, профессия, ценности, молодежь, социально-трудовой потенциал.

**Раздел:** (04) экономика.

В настоящее время результаты социологических исследований показывают, что общей тенденцией является сокращение доли выпускников, которые определяются с трудоустройством еще до выпуска на старших курсах. Главная проблема при поиске работы для выпускников – низкая начальная оплата труда молодых специалистов. Заметно сократились и сроки поиска работы по специальности. Рейтинг трудностей, с которыми выпускники вузов сталкиваются в период профессиональной адаптации, остается следующим: недостаток практических навыков и низкая начальная оплата труда, недостаток правовой культуры, ограниченные возможности для должностного продвижения, карьеры, необходимость дополнительных знаний, проблемы в межличностных отношениях, отсутствие спроса на выпускников промышленности и недостаточное владение информационными технологиями. Знание иностранного языка, умение работать на компьютере, высокий уровень профессиональной подготовки, востребованная профессия, личные связи, знакомства, возраст, умение находить общий язык с разными людьми считаются основными требованиями современного рынка труда.

Потребность выпускников в дополнительной профессиональной подготовке достаточно велика. Предпочтительным вариантом дополнительной профессиональной подготовки для выпускников, работающих по полученной специальности, является второе высшее образование.

В регионе внешняя миграция способствует ослаблению местных кадровых ресурсов. Территориальное распределение рабочей силы должно использоваться в целях сбалансированности рынка труда. Этот путь решения проблемы дисбаланса спроса и предложения рабочей силы имеет ряд преимуществ перед составлением научно обоснованных прогнозов в кадровой потребности, так как он менее наукоемкий и затратный, более оперативный, нацелен на ближайшую перспективу и быстрый результат.

Таким образом, анализ главных установок молодежи и их жизненных ориентиров позволяет сделать вывод о том, что в новых условиях возникает ценность индивидуальной жизни. Главные цели молодых людей связываются со справедливостью, жизненным благополучием, оптимизмом, личной независимостью. Необходимо внедрение эффективной системы профессионального информирования, консультирования и психологической поддержки молодежи. Ее назначение – повысить конкурентоспособность и содействовать переориентации молодежи на профессии, востребованные на рынке труда.



Обозначение новых тенденций и изменений в системе профессиональной ориентации выступает основным условием оптимизации социально-трудовой мобильности молодежи Самарского региона с целью выявления социологических аспектов экономического проектирования системы координации действий государственных и социально-экономических структур региона по формированию социально-экономической занятости молодежи, с учетом при этом роли макро-, мезо- и микроэкономических условий как социально-трудовых детерминант профессионального становления молодежи.

Социально-трудовая мобильность представляет собой сложное и многоуровневое социальное явление, которое выступает как динамическая система перспективного социального ориентирования молодежи, направленная на сознательное позитивное изменение своей жизни в контексте ее профессионализации; способ планирования и проектирования молодежью собственной социальной и профессиональной жизни путем поэтапного формирования профессионального настоящего и будущего. Процесс трансформации современного российского общества в условиях негарантированной занятости сопровождается новыми вызовами в адрес молодежи в процессе ее профессионального самоопределения, профессионального становления и профессиональной карьеры [1]. Поэтому социально-трудовая мобильность и проблемы профориентации молодежи как важнейшие структурные элементы их жизненных позиций и социально-экономических стратегий являются определяющими в системе жизненных ориентаций, ведущих к достижению качественно новых состояний социальной и трудовой жизни в профессиональной среде.

Управление социально-трудовой мобильностью молодежи региона в современных условиях возможно на основе кластерного подхода формирования социально-экономической системы профессионального образования. При этом кластер выступает как группа соседствующих предприятий, учебных заведений и организаций, функционирующих в одной отрасли хозяйственного комплекса региона. Кластерная социально-экономическая система формирования социально-трудовой мобильности молодежи региона представляет собой взаимодействие предприятий, организаций, учреждений и образовательных структур на основе паритетного финансирования в целях создания условий для вертикальной восходящей и горизонтальной мобильности молодежи, а также нейтрализацию условий, ведущих к нисходящей мобильности. Структура кластерной социально-экономической системы включает в себя субъекты взаимодействия (социальные институты и организации, предприятия, учреждения, а также работодателей, школы, вузы и молодежь – с регулирующей стороны), формы регулирования (в зависимости от уровня реализации процесса регулирования; видов социально-трудовой мобильности молодежи; принадлежности молодежи к разным социальным группам) и функции регулирования (стабилизирующая, экономическая, инновационная, распределительная, регулятивная, личностно-мотивационная), посредством которой определяются компоненты и показатели социально-технологической мобильности молодежи, способствующие быстрой адаптации выпускника к выполнению профессиональной деятельности.

Профориентационная работа должна строиться на основе прогнозирования спроса экономики на кадры различной квалификации в регионе. Ответственность за его организацию целесообразно возложить на соответствующие государственные органы, сферой компетенции которых являются регулирование рынка труда и занятости, организация профессиональной подготовки кадров. Для преодоления структурных диспропорций между предложением образовательных услуг и потребностями отраслей экономики в квалифицированных кадрах [2] необходимо разработать и



осуществить комплекс мероприятий, включающих: определение приоритетных сфер, специальностей и направлений профессиональной подготовки, в отношении которых будут осуществляться меры государственной поддержки, в том числе через госзаказ, реализуемый на конкурсной основе; приведение структуры подготовки кадров в соответствие с перспективными направлениями развития экономики и социальной сферы; изменение масштабов подготовки квалифицированных кадров в пользу начального и среднего профессионального образования при их опережающем развитии по сравнению с высшим образованием (включая стимулирование работодателей, участвующих в финансировании образовательных учреждений).

Возрастает роль региональных органов исполнительной власти в решении вопросов оптимизации сети учебных заведений профессионального образования с учетом потребностей регионального рынка труда; определения перечня профессий и специальностей, подготовка по которым необходима для данного региона, установления контрольных цифр приема в учреждения профессионального образования разного уровня; создания региональных фондов развития профессионального образования, аккумулирующих средства государственных организаций, профессиональных ассоциаций, работодателей и населения.

Необходимо разработать методику прогнозирования потребности в рабочих и специалистах, выпускниках учреждений профессионального образования, что позволит федеральным и региональным органам исполнительной власти обоснованно формировать госзадания по приему граждан на обучение, а также разработать и внедрить методику конструирования показателей социально-трудового потенциала молодежи, которая применима для расчета и анализа величины регионального социального и трудового потенциала молодежи. Ее использование позволит выделить приоритеты в деятельности государства, направленной на повышение адаптивного уровня населения и ее трудовых ресурсов, а значит, поможет повысить уровень конкурентоспособности экономики региона.

Рынок вакансий в регионе на сегодняшний день обладает сложной структурой, которая зависит от источников информации. Рынок газетных объявлений на три четверти состоит из рабочих вакансий. В объявлениях на сайтах чаще представлена информация о работе для служащих. Рынок вакансий, предлагаемых на сайтах, в большей мере соответствует потребностям образованной молодежи, часть которой продолжает учиться в вузах. Наблюдается неудовлетворенность спроса на представителей рабочих специальностей: слесарей, токарей, фрезеровщиков и т. д. Отмечается большой спрос на работников торговли и общепита, медицинские учреждения не могут заполнить вакансии врачей и медицинских сестер, а дошкольные – воспитателей.

В регионе слабо выстроена система непрерывного профессионального образования. Подтверждением этого является большое количество предложений по найму рабочей силы, особенно по техническим и рабочим специальностям. Руководители крупных промышленных предприятий отмечают необходимость помощи государства в реализации программ переподготовки персонала. Руководители средних и малых предприятий в большей степени заинтересованы в развитии внешнего рынка труда. Официальная часть открытого рынка труда характеризуется значительным количеством вакансий для трудоустройства по рабочим профессиям. Безработная молодежь проявляет большую заинтересованность в переподготовке, чем безработные старшего возраста. Стратегии трудоустройства молодежи чаще включают возможности переезда в другие регионы для трудоустройства, чем людей



старшего и среднего возраста. Уровень притязания безработных на размер заработной платы выше, чем предлагаемые работодателями условия оплаты.

Рынок труда Самарского региона обладает значительным потенциалом в аспекте трудоустройства работников с начальным и средним профессиональным образованием, в то время как трудовой потенциал нуждающихся в работе ориентирован на сферу коммерции, бизнеса, торговли.

Региону необходимо использовать в полной мере потенциал внутренней мобильности молодежи, что уменьшит необходимость внешней миграции, ослабляющей местные кадровые ресурсы. Условиями экономического воздействия на социально-трудовую мобильность молодежи региона, детерминирующими мобильность молодежи, являются: на макроуровне – социально-экономическая ситуация в регионе, статус и престиж профессии; на мезоуровне – уровень заработной платы, отсутствие условий карьерного роста; на микроуровне – пол, возраст, образование, профиль и квалификация.

Государственная молодежная политика занятости должна носить опережающие действия (в том числе со стороны населения) по формированию современной структуры рабочей силы.

Одной из основных особенностей регионального рынка труда Самарского региона является рассмотрение влияний различных факторов на процессы движения труда в регионе. С одной стороны, это движение, направленное на «вход», то есть найм работников; с другой стороны, это движение на «выход» с предприятий, учреждений, организаций, которое можно рассматривать как социальные институты, регулирующие и воспроизводящие социальные отношения. Проводя различие между этими двумя сторонами, мы выделяем организационные и социально-структурные, а также институциональные факторы социально-трудовой мобильности молодежи. Организационные факторы связаны с финансово-экономическим положением предприятий, учреждений и организаций, их способностью платить высокую зарплату, а в текущей ситуации речь идет также о современных выплатах зарплаты. Две группы предприятий, учреждений и организаций находятся на рынке труда в разных условиях: первая использует преимущества избыточного предложения, вторая сталкивается с дефицитом труда. К организационным факторам относятся особенности технологической структуры предприятий, учреждений и предприятий, которые детерминируют наём работников определенной квалификации. Под институциональными факторами мобильности понимаются формальные механизмы – процедуры приема по разным каналам адаптации, неформальные нормы и установки работодателей при отборе новых работников. О. Уильямсон назвал эти механизмы структурами управления, которые регулируют наём на предприятиях, учреждениях и в организациях [3]. На профессиональное самоопределение и выбор профессий молодежью неоднозначно действуют следующие социально-экономические процессы:

1. Структурные преобразования в экономике региона.
2. Тяжелая экологическая ситуация.
3. Изменение демографической ситуации (впервые в 1999 г. смертность превысила рождаемость).
4. Рост сельской безработицы.
5. Нарастание интенсивности предложения свободной рабочей силы, которая характеризуется низким профессионально-квалификационным уровнем.
6. Продолжающаяся маргинализация населения, активное «перемещение» в города жителей села, не имеющих образовательной, профессиональной подготовки



и четких нормативно-ценностных ориентаций.

7. Неоднозначность миграционных процессов: «отток» квалифицированных специалистов в Россию и страны СНГ, неконтролируемый «приток» малоквалифицированных работников из бывших республик Союза, появление мощных «торгово-криминальных» организаций из представителей стран Юго-Восточного региона.

Если сопоставить общую численность рабочих и служащих с уменьшившимися объемами производства, с уровнем производительности труда, с числом высвободившихся кадров, то станет явным наличие безработицы в скрытой форме, что особенно заметно в сельскохозяйственных регионах. В то же время наблюдается структурный дефицит в профессиональной сфере: требуются высококвалифицированные строители, мастера по деревообработке, переработке сельскохозяйственной продукции, социальные работники, ювелиры, мастера по традиционным отраслям народного хозяйства, специалисты по обработке драгоценных камней, обслуживанию инженерных сооружений водовода, железнодорожного транспорта и др.

Естественно, ситуация, складывающаяся в сфере воспроизводства кадрово-профессиональной структуры региона, не остается без внимания со стороны государственных учреждений и организаций.

В основном целенаправленная деятельность по воздействию на профессиональное самоопределение молодежи сосредоточена в системе образования и органах занятости. Система образования Самарской области состоит из ряда учреждений: министерство образования, управление средних специальных учебных заведений, управление начального профессионального образования, департамент образования по прогнозированию, подготовке и расстановке кадров, высшие учебные заведения, общеобразовательные школы и другие учебно-воспитательные учреждения и т. д. Для получения представления о предстоящем объеме работы и подходах к ней по координации и систематизации социально-трудовой мобильности молодежи охарактеризуем функционал этих учреждений. В систему органов занятости включены региональный центр по трудоустройству, переподготовке и профориентации, центр по трудоустройству, переобучению и профориентации молодежи и другие учреждения региона [4].

Функционал государственных органов в основном состоит в администрировании, которое сложно назвать координацией того или иного вида деятельности, тем более системы, формирующей векторы развития региональной социально-трудовой мобильности молодежи. Министерство образования разрабатывает проекты государственной целевой программы развития профессионального образования и закона «О профессиональном образовании»; занимается разработкой специальных поощрительных мер по стимулированию средних специальных учебных заведений за внедрение программ по многоступенчатой подготовке учащихся; созданием системы государственного заказа на подготовку специалистов со средним профессиональным образованием и их трудоустройству; переходом на непрерывное образование, созданием для средних специальных заведений статуса учебных заведений по переподготовке и повышению квалификации работающих и высвобождающихся работников; переходом в интегральную многоуровневую систему для обеспечения взаимосвязи и взаимообмена всех форм и методов образования; открытием коммерческих отделений, факультетов, специальностей.

Управление начального технического образования, учитывая низкую престижность профессионально-технического образования, планирует согласование потребностей различных отраслей в квалифицированных рабочих за счет следующих мер:



- создания новых профессионально-технических училищ, колледжей;
- лицеев по востребованным рабочим специальностям;
- модернизации существующих учреждений профессионального образования;
- подготовки определенной части учащихся по заказу промышленных предприятий, используя систему распределения молодых специалистов (возврат к прошлому), создание налоговых и других льгот для таких предприятий;
- разработки и внедрения региональной программы подготовки квалифицированных рабочих по промышленным профессиям;
- подготовки профессиональных кадров по новым специальностям в региональных базовых профессионально-технических училищах для обслуживания крупных инвестиционных проектов;
- создания регионального центра, который станет центром по обмену опытом, повышению квалификации работников, по разработке и выпуску учебно-наглядной и учебно-методической продукции.

Управление средними специальными заведениями занимается укреплением связей с учреждениями и организациями по профилирующей деятельности; восстановлением учебно-производственных комплексов; открытием новых отделений по дефицитным специальностям.

Анализ статистической информации показывает, что более 3 тысяч человек, ежегодно направляемых по различным дефицитным для региона профессиям (свыше 55%), устраиваются работать за пределами Самарского региона.

Отметим, что в последнее время на формирование профессиональных ориентаций молодежи стали обращать большее внимание научно-исследовательские учреждения. Заслугой академических ученых является их участие во всероссийских молодежных программах. Важным моментом в подготовке специалистов можно считать возобновление практики работы со студентами вузов, отбор выпускников при распределении на работу, усиление прямых связей научных институтов с промышленными предприятиями, создание национальной сети компьютерных телекоммуникаций для науки и высшей школы и разработку соответствующей государственной программы в регионе.

Одним из важных направлений воздействия на профессиональное самоопределение молодежи является организация муниципальными органами общественных работ для учащихся школ в возрасте от 12 лет и старше. Традиционно общественные работы проводятся для молодых людей из числа безработных в целях смягчения безработицы и социальной напряженности. Во многих развитых странах программы по проведению общественных работ действуют постоянно и имеют следующие функции: обеспечить материальное положение малообеспеченных слоев населения, помочь молодежи в различных жизненных ситуациях (первоначальное вхождение в трудовую деятельность, компенсация, потери работы и др.). На первый взгляд суть общественных работ традиционно не профориентационная, потому что большинство занятых на них вряд ли выберут себе профессию сборщика бытовых отходов, маляра, озеленителя и т. п. Смысл в другом: участвуя в общественных работах, молодежь должна осознавать ценность любого труда, формировать представление о «мире профессий» не с точки зрения «грязная», «непрестижная», «низкооплачиваемая», а с точки зрения создателя: «полезная», «необходимая», «интересная лично мне». Поэтому организация общественных работ для молодежи должна быть спланирована с обязательным конечным результатом, мотивацией, долговременной перспективой, системой поощрений и наказаний.



На данный момент отсутствует согласованная система воздействия на социально-профессиональное самоопределение молодежи. Формирование профессиональных ориентаций молодежи происходит помимо государственных социальных институтов. Для молодежи не созданы условия, позволяющие трудом и предприимчивостью обеспечить себе соответствующие материальные блага; отсутствуют адресность и гарантии социальной поддержки со стороны государства в первую очередь экономически незащищенных слоев населения; не существует условий для вхождения человека в «информационное общество».

Для развития социально-профориентационной среды региона решения необходима разработка комплексных программ на основе координации деятельности всех заинтересованных социальных институтов на базе служб занятости. Программа должна включать несколько направлений: экономическое, социально-правовое, профориентационное, методическое, организационное, социализирующее.

При этом автор предлагает опираться на следующие принципы:

– учет целей развития региона в соответствии с экономикой Самарской области, которые характеризуются стремительностью изменений на рынке высокотехнологических и наукоемких услуг, быстро возрастающей сложностью производства, резким нарастанием конкуренции со стороны как российских регионов, так и зарубежных государств. В этих условиях одной из решающих составляющих мощного прорыва вперед в экономическом плане являются квалифицированные человеческие ресурсы, уровень профессиональной компетенции которых соответствует новой инновационной модели экономики региона:

– опережающий, а не «поспевающий» за кадровыми требованиями характер программы профессионально ориентированной работы;

– использование специфических социально-психологических и национальных особенностей региона, влияющих на становление тех или иных форм собственности, организацию производства, трудовую активность и мобильность населения [5].

Формирование экономического мышления и экономического сознания молодежи может развить не только специальные экономические знания и умения, актуальные в современных условиях, но и социально востребованные качества личности, формировать нравственно-ценностные мотивы экономической деятельности.

Проблема экономического сознания актуальна и многоаспектна [6], поскольку затрагивает интересы учащихся, их родителей, учителей, администраторов образовательной сферы, работодателей. Анализируя происходящие изменения в российском обществе, следует выделить два типа экономического образования: массовое, позволяющее сформировать рациональное экономическое мышление, дающее знания современной экономики, вырабатывающее творческие навыки для решения экономических проблем, и специальное экономическое образование, формирующее профессиональное сообщество экономистов-прикладников, преподавателей, научных сотрудников, экспертов-аналитиков, финансистов и других специалистов, работающих в сфере экономической деятельности. Оба этих типа экономического образования представляют системы, включающие довузовское образование [7].

Особенность нынешнего процесса экономической социализации в России состоит в том, что в обществе до сих пор не сложилось единого мнения о необходимости выявления социологических аспектов экономического проектирования системы координации действий государственных и социально-экономических структур по формированию векторов направленности по социально-трудовой мобильности молодежи. Характерно, что главный инструмент социализации современного общества – школа –



по-прежнему не включен в переходные процессы и остается оплотом традиционных ценностей, ставших тормозом дальнейшего экономического развития [8].

Активное включение старшеклассников в фазы производства, а в условиях рыночной экономики и конкуренции труда оказывается наиболее востребованной компетенция в экономической сфере, определяется, таким образом, выбором ими профессии этой специализации [9].

Вследствие изменения социально-экономической ситуации сменилось содержание основных детерминант социального и профессионального самоопределения молодежи. На взгляд автора, подход к данной проблеме должен быть системным, при котором достигалось бы согласование профессионального, кадрового обеспечения общества и индивидуальных свойств и интересов личности.

Проведенный анализ и результаты социологических исследований позволяют сформулировать следующие выводы. Профессиональное самоопределение молодежи имеет большое значение в процессе социализации личности и рассматривается как существенная сторона развития индивида. Трудовая деятельность является одной из важнейших сфер жизни человека. Профессиональное самоопределение молодежи – это процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. По мере развития процесса самоопределения происходит расширение социальных ролей и намерения относительно желаемого социального статуса. В связи с изменением социально-экономических условий людям приходится принимать новые экономические нормы и ценности, осваивать новые сферы и виды профессиональной деятельности.

Таким образом, социально-трудовая мобильность молодежи протекает под воздействием целого ряда разновекторных социально-экономических факторов, действующих стихийно и целенаправленно. Все эти факторы воздействуют на индивида не непосредственно и автоматически, а опосредованно, через сознание и формирование внутренней активности личности [10]. Всякий выбор, в том числе и выбор «канала» получения профессиональной подготовки, связан с ограничениями. Первая группа ограничений связана с личностными характеристиками молодого человека: темпераментом, характером, интересами, склонностями, потребностями и т. п. Кроме того, в процессе профессионального выбора играют большую роль знания, умения, навыки, способности, половые и возрастные критерии, семейный статус [11].

На социально-трудовую мобильность оказывают влияние процессы, протекающие в мире; общественное устройство; этнокультурные стереотипы современного этапа социального процесса; система социальных норм и ценностей; изменения в видах и формах трудовой деятельности, перечень профессий и их престиж в общественном мнении; демографические процессы; региональные особенности территории; национальный состав общества; поселенческая структура. Группа факторов воздействия на социально-трудовую мобильность молодежи формируется на уровне микросреды: семьи, системы образования, ближайшего окружения, средств массовой коммуникации, и территориальных особенностей профессиональной и социальной структуры и других. Соотношение объективных условий и микросреды в процессе профессионального самоопределения личности можно понимать как соотношение двух внешних источников формирования профессиональной направленности личности [12].

Итак, к организации социально-экономических взаимосвязей учреждений, предприятий и организаций Самарского региона по вопросам социально-трудовой мобильности молодежи следует подходить системно, заранее проектируя основные



направления реализации их взаимодействия, закладывая социально-экономические, правовые, психологические, дидактические условия координации их деятельности.

Выявление социально-экономических факторов, анализ их влияния на результат самоопределения молодежи открывают путь к пониманию и реконструкции механизма стимулирования профессионального самоопределения обществом структурами правления федерального, регионального, муниципального уровней.

Социально-трудовая мобильность молодежи Самарского региона имеет несколько характерных особенностей:

- профессиональный выбор не соответствует потребностям экономики региона в кадрах, что связано с формированием в общественном сознании определенно-го престижного «ряда» профессий и непродуманной структурой учебных заведений, штампуемых «юристов и экономистов»;

- не согласованы профессиональное самоопределение молодежи и информация о видах профессионального труда, классификации профессий, характеристиках специальностей по различным параметрам; состояние рынка труда, потребность в специалистах и рабочих и возможности трудоустройства выпускников учебных заведений начального, профессионального образования, техникумов и вузов;

- выпускники периферийных школ проявляют большую реалистичность в выборе профессии, выделяя профессии престижного ряда, но для себя выбирая более необходимые в промышленности и инфраструктуре собственного поселения;

- независимо от успеваемости слушатели высказывают предпочтение одних и тех же учебных заведений и профессий, ориентируясь на новые социально-экономические условия жизни и рынок труда;

- учащиеся профессиональных училищ воспроизводят образовательный и профессиональный статус своих родителей и имеют небольшие шансы продемонстрировать вертикальную восходящую мобильность в уровне образования и достижения желаемой профессиональной роли;

- среди студенческой молодежи существует определенный слой тех, кто считает криминальную деятельность вполне возможной и выбирает профессии преступного мира только для получения материальных ценностей. Это происходит вследствие «массовизации» набора в учебные заведения, которые прошли аккредитацию и сертификацию.

Механизмами регулирования социально-трудовых установок молодежи являются: институциональный (разработка и внедрение нормативно-правовой базы, государственной кадровой политики), организационный (анализ условий внутриобразовательной среды: социальные, бытовые, психологические), экономический (включаящий оптимальность, эффективность, структуризацию) и личностно-мотивационный (изучающий потребности, ценностные ориентации, интересы и мотивы) механизмы.

## Ссылки на источники

1. Трубицын Д. В. «Модернизация» и «негативная мобилизация»: конструкты и сущность // Социологические исследования. – 2010. – № 5. – С. 3–13.
2. Тощенко Ж. Т. Социология труда: опыт нового прочтения. – М.: Мысль, 2005.
3. Кабалина В. И. Трудовая мобильность: организационные, институциональные и социально-структурные факторы. – URL: <http://www.socjournal.ru/article/257> (дата обращения 01.09.2009 г.).
4. Гарбер Е. И., Козача В. В. Методика профессиографии. – Саратов, 1992.
5. Чередниченко Г. А. Образовательные и профессиональные траектории выпускников средней школы // Социологические исследования. – 2010. – № 7. – С. 88–96.



6. Терюкова Т., Прутченков А. Экономический и научно-технический интернет-журнал // Экономическое воспитание молодежи в контексте современных социальных преобразований. – 2010. – № 4. – С. 34–47.
7. Алашеев С. Ю., Зубов Е. Г., Порхун Т. Н., Посталюк Н. Ю. Эффективное поведение на рынке труда. – Самара, 2000.
8. Гуськова И., Пономарева О., Шешенина О. Нижегородская область: рынок труда и рынок высшего образования – состояние, взаимовлияние и перспективы развития // Человек и труд. – 2010. – № 7. – С. 29–33.
9. Данилова А. В., Мунтян Д. А., Хандрыга Н. Д. Структура престижности профессий современной студенческой молодежи и факторы, её формирующие // Электронная библиотека социологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006.
10. Косова Л. Б. Нереализованные возможности: механизмы мобильности в советском и постсоветском обществе // Общественные науки и современность. – 2009. – № 6. – С. 96–107.
11. Анисимова С. Г. Воздействие социальных институтов на профессиональное самоопределение молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2002.
12. Кравченко С. А. Динамика современных реалий: инновационные подходы // Социологические исследования. – 2010. – № 10. – С. 14–25.

**Tatiana Ivanova,**

*Doctor of Sociological Sciences, Professor, Togliatti State University, Togliatti*  
[IvanovaT2005@titsu.ru](mailto:IvanovaT2005@titsu.ru)

### **Regional features of socio-labor mobility of the youth: empirical analysis**

**Abstract.** The author examines the relevance of studying the phenomenon of socio-labor mobility of young people in modern Russian society. The role of macro-, meso- and microeconomic regional conditions is presented as the social determinants of professional formation of young people. The author discloses the regional features of socio-labor mobility of the youth.

**Key words:** region, labor market, employment, mobility, occupation, values, youth, social and labor potential.

### **References**

1. Trubicyn, D. V. (2010) “Modernizacija” i “negativnaja mobilizacija”: konstrukty i sushhnost', *Sociologicheskie issledovanija*, № 5, pp. 3–13 (in Russian).
2. Toshhenko, Zh. T. (2005) *Sociologija truda: opyt novogo prochtenija*, Mysl', Moscow (in Russian).
3. Kabalina, V. I. *Trudovaja mobil'nost': organizacionnye, institucional'nye i social'no-strukturnye faktory*. Available at: <http://www.socjournal.ru/article/257> (data obrashhenija 01.09.2009 g.) (in Russian).
4. Garber, E. I. & Kozacha, V. V. (1992) *Metodika professiografii*, Saratov (in Russian).
5. Cherednichenko, G. A. (2010) “Obrazovatel'nye i professional'nye traektorii vypusnikov srednej shkoly”, *Sociologicheskie issledovanija*, № 7, pp. 88–96 (in Russian).
6. Terjukova, T. & Prutchenkov, A. (2010) “Jekonomicheskij i nauchno-tehnicheskij internet-zhurnal”, *Jekonomicheskoe vospitanie molodezhi v kontekste sovremennyh social'nyh preobrazovanij*, № 4, pp. 34–47 (in Russian).
7. Alasheev, S. Ju., Zubov, E. G., Porhun, T. N. & Postaljuk, N. Ju. (2000) *Jeffektivnoe povedenie na rynke truda*, Samara (in Russian).
8. Gus'kova, I., Ponomareva, O. & Sheshenina, O. (2010) “Nizhegorodskaja oblast': rynek truda i rynek vysshego obrazovanija – sostojanie, vzaimovlijanie i perspektivy razvitija”, *Chelovek i trud*, № 7, pp. 29–33 (in Russian).
9. Danilova, A. V., Muntjan, D. A. & Handryga, N. D. (2006) “Struktura prestizhnosti professij sovremennoj studencheskoj molodezhi i faktory, ejo formirujushhie”, *Jelektronnaja biblioteka sociologicheskogo fakul'teta MGU im. M. V. Lomonosova* (in Russian).
10. Kosova, L. B. (2009) “Nerealizovannye vozmozhnosti: mehanizmy mobil'nosti v sovetskom i postsovet'skom obshhestve”, *Obshhestvennye nauki i sovremennost'*, № 6, pp. 96–107 (in Russian).
11. Anisimova, S. G. (2002) *Vozdejstvie social'nyh institutov na professional'noe samoopredelenie molodezhi: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk*, Moscow (in Russian).
12. Kravchenko, S. A. (2010) “Dinamika sovremennyh realiz: innovacionnye podhody”, *Sociologicheskie issledovanija*, № 10, pp. 14–25 (in Russian).

### **Рекомендовано к публикации:**

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



**Показанкина Дарья Юрьевна,**

студентка V курса (специалитет) факультета психологии ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

[dashule4ka\\_1@mail.ru](mailto:dashule4ka_1@mail.ru)



**Альперович Валерия Дмитриевна,**

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии факультета психологии ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

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

## **Мотивация выбора подростками будущей профессии в связи с их самооценкой и самоэффективностью**

**Аннотация.** В статье затронута проблема влияния самоотношения формирующейся личности на ее профессиональную мотивацию. Выявлено, что внешний тип мотивации выбора будущей профессии (в рамках данной выборки подростков) взаимосвязан в основном с пониженной самооценкой и низким уровнем выраженности самоэффективности; внутренний тип мотивации выбора будущей профессии взаимосвязан в основном с адекватной и высокой самооценкой, средним и высоким уровнями выраженности самоэффективности. Типы мотивации выбора подростками будущей профессии различаются, в зависимости от особенностей их самооценок и уровней выраженности их самоэффективности, что свидетельствует в пользу выдвинутой авторами гипотезы.

**Ключевые слова:** мотивация, подросток, самооценка, самоэффективность.

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

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

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

Зарубежными и российскими психологами выявлено содержание феномена «мотивация» как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека, их «движущих сил»: потребностей, идеалов, целей, интересов, установок, ценностных ориентаций и пр. Мотивационно-потребностная сфера, реализуемая в игровой, учебной и трудовой деятельности формирующейся и взрослой личности, изучается как динамичное образова-



ние, иерархически организованная система, развивающаяся на протяжении жизненного пути под влиянием различных факторов (Е. П. Ильин) [1]. Обоснованы взаимосвязи мотивации профессионального выбора и профессионального самоопределения личности (Е. А. Климов) [2], отношений личности к другим людям, ее самоотношения (Е. П. Ильин). Исследована мотивация учебной и трудовой деятельности подростков (Е. В. Волобуева, Г. В. Резапкина, И. В. Тимонина) [3; 4; 5]. Изучаются взаимосвязи мотивации достижения и самооценки. В зарубежной и отечественной психологии разработаны различные классификации мотивов: осознаваемые и неосознаваемые, латентные, актуальные и отсроченные, кратковременные и устойчивые мотивы, первичные (висцерогенные) и вторичные (психогенные) мотивы, мотивы как биологические потребности (в пище, воде, сне, самосохранении, продолжении рода) и социальные потребности (в подчинении, руководстве, доминировании, аффилиации, самоидентификации, признании со стороны других людей, любви, уважении и самоуважении, самоактуализации), внутренние и внешние мотивы, потенциальная и реальная мотивация, мотивы достижения успеха и избегания неудачи, смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы [6].

Рассмотрено содержание феномена «самооценка» как рефлексивного компонента самосознания, разработана его структура: когнитивный и эмоциональный компоненты (Р. Бернс, И. И. Чеснокова) [7; 8]. Когнитивный компонент самооценки отражает знания человека о себе. Эмоциональный компонент самооценки заключается в отношении субъекта к себе как мере удовлетворенности собой. Изучаются такие формы самооценки, как общая самооценка (интегратор частных самооценок) и частные самооценки (оценки отдельных умственных, физических, моральных качеств субъекта) (А. А. Деркач) [9]. Исследованы взаимосвязи самооценки с другими феноменами (ценностными ориентациями, социальной ситуацией развития, психологическим благополучием, механизмами психологической защиты), свойствами личности, в т. ч. социально-психологическими (художественной одаренностью, креативностью, коммуникативными способностями, атрибуцией успехов и неудач, агрессивностью, тревожностью, конфликтностью, уровнем притязаний), отношениями с другими людьми (кризисом идентичности), образом «Я» и самоотношением, а также ее роль в регуляции социальной жизнедеятельности человека (Л. В. Бороздина, И. Д. Ксенева, М. В. Щербакова) [10; 11]. Показано, что самооценка выполняет регулятивную, а также защитную функции, определяя направление и уровень активности человека по отношению к миру, людям, самому себе, участвуя, таким образом, в детерминации всех форм и видов деятельности и социального поведения человека (Р. Бернс, Л. В. Бороздина, А. А. Деркач, И. И. Чеснокова).

Авторы затронутых выше и иных работ подчеркивают, что по такому параметру, как «уровень самооценки», выделяются высокая, средняя, низкая самооценки; по параметру «соотношение с реальной успешностью в деятельности и общении» – адекватная и неадекватная самооценки; по параметру «особенности строения» – конфликтная и бесконфликтная самооценки, по параметру «временная отнесенность» – прогностическая, актуальная и ретроспективная самооценки. Показано, что самооценка формируется в процессах самоопределения личности и социального сравнения.

Определено содержание феномена «самоэффективность» как представление человека о собственной возможности быть продуктивным, уверенность в успешной самореализации (А. Бандура, Р. Л. Кричевский) [12; 13], виды самоэффективности: в деятельности и общении (А. Бандура), деятельностный, коммуникативный и личностный (М. И. Гайдар) [14]. Изучаются взаимосвязи самоэффективности с другими



личностными феноменами, социально-психологическими свойствами (карьерными ориентациями, самооценкой профессиональной деятельности, выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте, эмпатичностью, интернальностью, самопринятием, организаторскими способностями, коммуникативными свойствами, толерантностью), с самоотношением (М. И. Гайдар, Т. О. Гордеева, Е. А. Митицына) [15; 16], образом «Я» (Р. Л. Кричевский). Изучается роль самоэффективности в регуляции социальной жизнедеятельности субъекта (М. И. Гайдар, Е. А. Митицына). Разработаны теоретико-методологические основания изучения взаимосвязей самооценки и самоэффективности (А. Бандура).

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

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

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

В связи с этим проблемой исследования, выполненного студенткой Д. Ю. Показанкиной под руководством В. Д. Альперович, стало влияние особенностей самооценки подростка и его самоэффективности на мотивацию его выбора будущей профессии. Цель исследования заключалась в определении взаимосвязей мотивации выбора подростками будущей профессии, особенностей их самооценки и самоэффективности. Предметом исследования выступили типы мотивации выбора подростками будущей профессии, особенности их самооценки, уровень выраженности их самоэффективности. Сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Тип мотивации выбора подростком будущей профессии может различаться, в зависимости от особенностей его самооценки и уровня выраженности его самоэффективности.

2. Особенности самооценки подростка могут быть взаимосвязаны с уровнем выраженности его самоэффективности.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования, анкетирование, тестирование, категориальный и контент-анализ, методы качественной и количественной обработки полученных данных, содержательная интерпретация результатов и выводов.

В данном исследовании применены следующие методики:

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



Эмпирическим объектом исследования стали 52 респондента (23 мальчика, 29 девочек) в возрасте от 15 до 16 лет (учащиеся МОУ СОШ № 1 ст. Ольгинской Аксайского района Ростовской области).

Выбор эмпирического объекта обусловлен целью и предметом исследования, а также данными о специфических особенностях старшего подросткового возраста и этапа юности, на котором происходит развитие рефлексии, формулирование жизненной стратегии, построение системы ценностей, наиболее обобщенных, но потенциально реализуемых жизненных планов.

На первом этапе исследования были определены типы мотивации выбора респондентами будущей профессии. На втором этапе исследования выявлены особенности самооценки участников исследования. На третьем этапе исследования был установлен уровень выраженности самоэффективности респондентов.

Согласно полученным данным, 56% респондентов имеют выраженную внутреннюю мотивацию и 44% участников исследования обнаруживают выраженную внешнюю мотивацию.

К внутренним, индивидуально и социально значимым мотивам выбора респондентами будущей профессии можно отнести собственные мотивационные факторы профессии – предмет и процесс труда (привлекательный/непривлекательный, разнообразие/однообразие деятельности, трудоемкость работы, индивидуальный/коллективный труд, возможности развития человека в данном труде); индивидуальные объективные обстоятельства (способности, умственное и физическое развитие); возможности, предоставляемые работой (например, приносить пользу людям, проявлять творчество, развивать мастерство).

К внешним положительным мотивам выбора респондентами будущей профессии можно отнести: рекомендации, советы и указания со стороны других людей (в частности, родителей); примеры со стороны непосредственного окружения респондентов, со стороны других людей (в частности, друзей); обыденные эталоны «социального преуспевания» и стереотипы (мода, престиж, предрассудки); привычные занятия, возникшие под воздействием школьных предметов, увлечений; территориально-географические факторы (близость месторасположения); материальные факторы (заработная плата).

Установлено, что 56% респондентов обнаруживают адекватную самооценку. 33% участников исследования обладают заниженной самооценкой. 11% респондентов имеют повышенную самооценку.

Согласно полученным данным, 33% участников исследования обладают низким уровнем выраженности самоэффективности, 46% респондентов имеют средний уровень выраженности самоэффективности, 21% участников исследования демонстрирует высокий уровень выраженности самоэффективности.

На основе полученных данных установлено, что 10,35% респондентов с внутренней мотивацией обнаруживают высокую самооценку и высокий уровень выраженности самоэффективности, 27,5% участников исследования с внутренней мотивацией демонстрируют высокий уровень выраженности самоэффективности и адекватную самооценку, 3,4% респондентов с внутренней мотивацией имеют средний уровень выраженности самоэффективности и высокую самооценку, 58,6% участников исследования с внутренней мотивацией обладают средним уровнем выраженности самоэффективности и адекватной самооценкой.

Установлено, что 8,6% респондентов с внешней мотивацией демонстрируют средний уровень выраженности самоэффективности и адекватную самооценку,



17,5% респондентов с внешней мотивацией имеют средний уровень выраженности самоэффективности и пониженную самооценку, 8,6% участников исследования с внешней мотивацией обнаруживают низкий уровень выраженности самоэффективности и высокую самооценку, 8,6% респондентов с внешней мотивацией демонстрируют низкий уровень выраженности самоэффективности и адекватную самооценку, 56,8% участников исследования с внешней мотивацией обнаруживают низкий уровень выраженности самоэффективности и низкую самооценку.

Проведен сравнительный анализ количественных показателей самооценки и самоэффективности групп респондентов, различающихся типом мотивации выбора будущей профессии, по U-критерию Манна – Уитни. Полученные результаты говорят о достоверности различий ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,002$ ) особенностей самооценки и самоэффективности участников исследования, различающихся преобладающим типом мотивации выбора будущей профессии.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Обнаружены взаимосвязи между особенностями самооценки подростка и уровнем выраженности его самоэффективности.

1.1. Субъекты, обнаруживающие адекватную и высокую самооценку, обладают в основном повышенным уровнем выраженности самоэффективности.

1.2. Субъекты, обнаруживающие пониженную самооценку, обладают в основном пониженным уровнем выраженности самоэффективности.

2. Обнаружены различия типов мотивации выбора подростками будущей профессии в зависимости от особенностей их самооценок и уровней выраженности их самоэффективности.

2.1. Субъекты, у которых преобладает внешний тип мотивации выбора будущей профессии, обнаруживают в основном пониженную самооценку и демонстрируют низкий уровень выраженности самоэффективности.

2.2. Субъекты, у которых преобладает внутренний тип мотивации выбора будущей профессии, обнаруживают адекватную и высокую самооценку и демонстрируют в основном средний и высокий уровни выраженности самоэффективности.

Результаты проведенного исследования говорят о том, что типы мотивации выбора формирующейся личностью будущей профессии взаимосвязаны с особенностями ее самооценки и уровнем выраженности ее самоэффективности. Полученные данные подтверждают выводы различных авторов о влиянии системы отношений личности к другим людям, ее самоотношения на особенности ее мотивационной сферы и свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы о том, что тип мотивации выбора подростком будущей профессии может различаться, в зависимости от особенностей его самооценки и уровня выраженности его самоэффективности. Тем не менее для проверки общей и частной гипотез необходимо лонгитюдное исследование данных феноменов, проведенное на большей выборке респондентов.

Выводы по результатам исследования, основанные на полученных данных, могут быть использованы не только в рамках профориентации подростков, но и в индивидуальном социально-психологическом консультировании с целью коррекции отношений субъекта с окружающими людьми, в тренинге решения детско-родительских конфликтов.



## Методика «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова)

*Инструкция.* Ниже приведены утверждения, характеризующие любую профессию. Прочтите и оцените, в какой мере каждое из них повлияло на Ваш выбор профессии. Оцените каждое утверждение по 5-балльной шкале: «очень сильно повлияло» – 5 баллов; «сильно повлияло» – 4 балла; «повлияло в средней степени» – 3 балла; «слабо повлияло» – 2 балла; «никак не повлияло» – 1 балл.

№	Утверждения	Оценка
1	Требует общения с разными людьми	
2	Нравится родителям	
3	Предполагает высокое чувство ответственности	
4	Требует переезда на новое место жительства	
5	Соответствует моим способностям	
6	Позволяет ограничиться имеющимся оборудованием	
7	Дает возможность приносить пользу людям	
8	Способствует умственному и физическому развитию	
9	Является высокооплачиваемой	
10	Позволяет работать близко от дома	
11	Является престижной	
12	Дает возможности для роста профессионального мастерства	
13	Единственно возможная в сложившихся обстоятельствах	
14	Позволяет реализовать способности к руководящей работе	
15	Является привлекательной	
16	Близка к любимому школьному предмету	
17	Позволяет сразу получить хороший результат труда для других	
18	Избрана моими друзьями	
19	Позволяет использовать профессиональные умения вне работы	
20	Дает большие возможности проявить творчество	

Внутренние индивидуально значимые мотивы: утверждения 1, 5, 8, 15, 20.

Внутренние социально значимые мотивы: утверждения 3, 7, 12, 14, 17.

Внешние положительные мотивы: утверждения 4, 9, 10, 16, 19.

Внешние отрицательные мотивы: утверждения 2, 6, 11, 13, 18.

## Анкета по выявлению уровня самооценки подростков (Р. В. Овчарова)

2 – да; 1 – трудно сказать; 0 – нет.

Утверждения:

1. Мне нравится создавать фантастические проекты.
2. Могу представить себе то, чего не бывает на свете.
3. Буду участвовать в том деле, которое для меня ново.
4. Быстро нахожу решения в трудных ситуациях.
5. В основном стараюсь обо всем иметь свое мнение.
6. Мне нравится находить причины своих неудач.
7. Стараюсь дать оценку поступкам и событиям на основе своих убеждений.
8. Могу обосновать: почему мне что-то нравится или не нравится.
9. Мне нетрудно в любой задаче выделить главное и второстепенное.
10. Убедительно могу доказать правоту.
11. Умею сложную задачу разделить на несколько простых.
12. У меня часто рождаются интересные идеи.
13. Мне интереснее работать творчески, чем по-другому.
14. Стремлюсь всегда найти дело, в котором могу проявить творчество.
15. Мне нравится организовывать своих товарищей на интересные дела.
16. Для меня важно, как оценивают мой труд окружающие.

24–32 балла – высокий уровень самооценки;

12–24 балла – средний уровень самооценки;

0–12 баллов – низкий уровень самооценки.



## Ссылки на источники

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
3. Волобуева Е. В. Влияние родителей на профессиональный выбор старшеклассника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 22 с.
4. Резапкина Г. В. Мотивы и потребности подростков: от диагностики к развитию // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 160–171.
5. Тимонина И. В. Формирование мотивации выбора профессии у старших подростков в условиях инновационной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 1996. – 335 с.
6. Ильин Е. П. Указ. соч.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
8. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316–366.
9. Деркач А. А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 139–145.
10. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1.
11. Ксенева И. Д., Щербакова М. В. Самооценка студента как фактор успешности будущей профессиональной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 119–123.
12. Бандура А. Теория самоэффективности // Психологический журнал. Т. 21. – № 1. – С. 4–11.
13. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 47–52.
14. Гайдар М. И. Личностная самоэффективность студентов-психологов // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 75–77.
15. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Тендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 14. Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.
16. Митицина Е. А., Иванова Н. В. Карьерные ориентации специалистов с высоким уровнем самоэффективности в профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 121–125.

### **Darya Pokasankina,**

Student of Psychology Department, Southern Federal University, Rostov-on-Don  
[dashule4ka\\_1@mail.ru](mailto:dashule4ka_1@mail.ru)

### **Valeriya Alperovich,**

Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the chair of Social psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don  
[valdmalp@rambler.ru](mailto:valdmalp@rambler.ru)



## **Adolescents' motivation to their future profession choice in connection with the self-appreciation and self-efficacy**

**Abstract.** Problem of the influence of the adolescents' self-relation on their professional motivation is touched by us in this article. The results of the study proved that: within the framework of this selection, respondents with internal type of motivation demonstrate, on the whole, the upper levels of the self-appreciation and of the self-efficacy; respondents with external type of motivation demonstrate, on the whole, the low levels of the self-appreciation and of the self-efficacy. Data supported the hypothesis about the distinctions of types of adolescents' motivation of choice of their future profession depending upon characteristics of their self-appreciation and of levels of their self-efficacy.

**Key words:** motivation, adolescent, self-appreciation, self-efficacy.

### **References**

1. Il'in, E. P. (2000) *Motivacija i motivy*, Piter, St. Peterburg, 512 p. (in Russian).
2. Klimov, E. A. (1996) *Psihologija professional'nogo samoopredelenija*, Feniks, Rostov n/D., 512 p. (in Russian).
3. Volobueva, E. V. (2007) *Vlijanie roditelej na professional'nyj vybor starsheklassnika: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk*, Stavropol', 22 p. (in Russian).



**ART 14278 УДК 37.048.45:159.947.5**

4. Rezapkina, G. V. (2012) "Motivy i potrebnosti podrostkov: ot diagnostiki k razvitiyu", *Shkol'nye tehnologii*, № 6, pp. 160–171 (in Russian).
5. Timonina, I. V. (1996) *Formirovanie motivacii vybora professii u starshih podrostkov v usloviyah innovacionnoj shkoly: dis. ... kand. ped. nauk*, Kemerovo, 335 p. (in Russian).
6. Il'in, E. P. (2000) Ukaz. soch.
7. Berns, R. (1986) *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie*, Progress, Moscow, 420 p. (in Russian).
8. Chesnokova, I. I. (1978) *Osobennosti razvitiya samosoznaniya v ontogeneze*, *Princip razvitiya v psihologii*, Nauka, Moscow, pp. 316–366 (in Russian).
9. Derkach, A. A. (2005) "Samoocenka kak strukturoobrazujushhaja processa akmeologicheskogo razvitiya", *Mir psihologii*, № 3, pp. 139–145 (in Russian).
10. Borozdina, L. V. (2011) "Sushhnost' samoocenki i ee sootnoshenie s Ja-koncepciej", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. V. Lomonosova. Ser. 14. Psihologija*, № 1 (in Russian).
11. Kseneva, I. D. & Shherbakova, M. V. (2010) "Samoocenka studenta kak faktor uspeshnosti budushhej professional'noj dejatel'nosti", *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 4, pp. 119–123 (in Russian).
12. Bandura, A. "Teorija samojeffektivnosti", *Psihologicheskij zhurnal*. vol. 21, № 1, pp. 4–11 (in Russian).
13. Krichevskij R. L. (2001) "Samojeffektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniju lichnosti", *Akmeologija*, № 1, pp. 47–52 (in Russian).
14. Gajdar, M. I. (2008) "Lichnostnaja samojeffektivnost' studentov-psihologov", *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*, T. 5, № 1, pp. 75-77 (in Russian).
15. Gordeeva, T. O. & Shepeleva, E. A. (2006) "Tendernye razlichija v akademicheskoi i social'noj samojeffektivnosti i koping-strategijah u sovremennyh rossijskih podrostkov", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. V. Lomonosova. Ser. 14. Psihologija*, № 3, pp. 78-85 (in Russian).
16. Miticina, E. A., & Ivanova, N. V. (2008) "Kar'ernye orientacii specialistov s vysokim urovnem samojeffektivnosti v professional'noj dejatel'nosti", *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Social'no-gumanitarnye i psihologo-pedagogicheskie nauki*, № 5, pp. 121–125 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



**Комовская Елена Витальевна,**

кандидат филологических наук, доцент Брянского филиала АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», г. Брянск

[komovskaya86@mail.ru](mailto:komovskaya86@mail.ru)

## Жанр романа-созерцания как самостоятельная жанровая категория (на примере романа В. О. Пелевина «Чапаев и Пустота»)

**Аннотация.** В статье рассматриваются исторические и художественные причины, повлиявшие на развитие новой жанровой категории в творчестве В. О. Пелевина. На основе сопоставления и сравнения романов В. О. Пелевина с романами-видениями и постмодернистскими романами в статье сделан закономерный вывод о необходимости рассматривать романы В. О. Пелевина как самостоятельную жанровую категорию, или как романы-созерцания.

**Ключевые слова:** роман видения, роман постмодернистский, роман-созерцание, жанр, жанровая категория.

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

Любой новый жанр складывается под влиянием исторической действительности и её индивидуального авторского осознания на уровне переосмысления традиционных жанровых канонов, сюжетной и композиционной организации. Исследовательница И. С. Руднева отмечает: «интерпретируя окружающую действительность, человек структурирует её особым образом» [1]. Идея создания романа «Чапаев и Пустота», по мнению исследователей С. Полотовского и Р. Козака, возникла случайно, хотя эзотерической литературой В. О. Пелевин увлекался и раньше. В начале девяностых, когда В. О. Пелевин редактировал пятитомник Кастанеды в переводе Василия Максимова, под влиянием данной работы возникает замысел создать антологию русской и советской андеграундной эзотерической литературы. С этой целью В. О. Пелевин предпринимает ряд поездок по стране, чтобы познакомиться с людьми, которые «что-то знали об этом движении...» [2]. Роман был издан в 1999 г. издательством «Тема», имел подзаголовок «Из жизни российских мистиков 1960-х – 1990-х» и описывал людей, по мнению исследователя Лебедевского, «прошедших по лезвию бритвы между КГБ и психбольницами, между фанатизмом и отчаянным разгильдяйством» [3]. Это исторически напряженное время, в период которого белое нельзя было назвать белым, но и черным оно не было. Данный исторический период, на наш взгляд, создал те необходимые условия для развития необычных в жанровом отношении романов В. О. Пелевина, говорящих правду о действительности 60–90-х, но завуалированно.

По мнению исследователей С. Полотовского и Р. Козака, «после “Чапаева” Пелевин стал Пелевиным. По Москве даже гуляли самозванцы, новые “дети лейтенанта Шмидта”, охмурявшие доверчивых девушек: “Позвольте представиться: Виктор Пелевин”...» [4]. Такой успех, на наш взгляд, обусловлен тем, что «книга Пелевина – настоящая энциклопедия интеллектуальной и духовной жизни России конца XX – начала XXI века...» [5]. Однако единого мнения относительно жанра романа в литературоведении не сформировалось. Существует несколько интерпретаций жанровой специфики романов В. О. Пелевина. Так, например, исследователи А. В. Пигин [6], А. Б. Грибанов [7], Н. Л. Шилова [8] выделяют специфические признаки **виденческого жанра** романа, благодаря которым произведение указанного автора, с их точки зрения, можно



рассматривать в рамках данной жанровой категории. Они отмечают следующие черты, позволяющие говорить о романах В. О. Пелевина как о виденческих:

1. Присутствие образа визионера.
2. Наличие психофизической основы видения (сон, галлюцинация, летаргия).
3. Указание на духовную, мыслящую природу совершающегося (это ограничивает визионерский «путь в иной мир» от жанра хождений).
4. Ярко выраженная религиозно-мистическая проблематика (эсхатологического характера).
5. Вопросно-ответная форма организации художественного пространства.
6. Наличие ярко выраженного дидактического начала.

Однако исследовательница Н. Л. Шилова несмотря на то, что рассматривает романы В. О. Пелевина в рамках «видений», отмечает в своей статье под названием «Традиции жанра видений в романе В. Пелевина “Чапаев и Пустота”»: «Роман В. Пелевина не тождественен традиционному видению. Его проблематика и поэтика далеко выходят за пределы обозначенных компонентов, да и сами визионерские элементы в пределах современного текста претерпевают порой значительную трансформацию» [9]. Следовательно, относить произведение указанного автора исключительно к «жанру видений» можно с некой долей условности, и это будет не совсем правомерно.

Исследователи Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий рассматривают произведения В. О. Пелевина в рамках постмодернистской прозы, указывая на то, что анализировать романы указанного автора в рамках жанра «дзен-буддийского романа», как их определяет А. Генис, можно и в то же время нельзя [10]. Исследователи ссылаются на то, что В. О. Пелевин иронизирует на протяжении всего художественного пространства над буддийской философией. Однако следует отметить, что «буддизм в нем – не экзотическая система авторских взглядов, а неизбежный вывод из наблюдения над современностью...» [11]. А. Минкевич, напротив, вслед за А. Генисом утверждает, что «увидел в “Чапаеве” дзен, тот самый долгожданный российский дзен, которого так заждалась убитая религиозным ханжеством и искушенная бездуховностью российская культурная почва. Это единственное религиозное мировоззрение, на его взгляд, не являющееся религией и совместимое и с христианством, и с буддизмом, и с атеизмом и пантеизмом» [12]. Исходя из этого романы В. О. Пелевина следует, на наш взгляд, определить как «дзен-романы», или «романы-созерцания». Эта точка зрения находит свое закономерное отражение в трактате Х. Ортеги-и-Гассета, который утверждал, что «действие, сюжет не субстанция романа, а его чисто механическая основа, внешний каркас. Суть жанра (я говорю лишь о современном романе) не в том, что происходит, а в том, что вообще несводимо к этому “происходить” и заключается в чистом “жить”: в жизни, бытии, присутствии персонажей, взятых вместе, в их обстановке. И вот косвенное тому подтверждение: в лучших романах запоминаются не происшествия или события, а их участники. Заглавие книги звучит словно имя города, где прожил какое-то время: слыша его, тотчас же вспоминаешь климат, своеобразный городской запах, особый говор жителей, типичный ритм существования. И лишь потом случайно на ум приходит какая-нибудь конкретная сцена...» [13]. Следовательно, романы В. О. Пелевина можно считать первыми романами-созерцаниями в стиле М. Пруста, в которых главным становится не действие, а изучение героем через созерцание окружающего мира. Действительно, книги В. О. Пелевина, по замечанию Н. Л. Лейдермана и М. Н. Липовецкого, наследуют постоянную интертекстуальность, цитирование, смешение жанров, сочетание высо-



кого и низкого, совмещение элитарного и массового, интеллектуального и развлекательного. Книги В. О. Пелевина наподобие постмодернистских выстроены на основе философского метода, который базируется на критике современной социальной действительности через представление мировоззрений, свойственных для общества потребления. Однако если постмодернистский роман прежде всего диагноз болезненной общества, то роман-созерцание не констатирует, не утверждает, а выявляет и рассматривает с различных сторон мир, не навешивая ему отрицательных или положительных ярлыков. Если в постмодернизме просматривается тоска по Абсолюту, а изгоняя сакральный смысл, постмодернисты остаются к нему равнодушными, то в романе-созерцании Абсолют присутствует, но не исключает миражность мира. Если ситуация в постмодернизме указывает, что «никакая философия не может вырасти сама из себя» [14], то тексты В. О. Пелевина – это стремление доказать обратное. Следовательно, на наш взгляд, более верным представляется утверждение С. Гурина, что В.О. Пелевин «на самом деле... не постмодернист, а скорее антимодернист...» [15].

Выделим черты отличия романа-созерцания от романа-видения и постмодернистского романа.

**Во-первых**, если в постмодернистском романе, романе-видении происходит сознательное путешествие героя по истории, культуре социума, то есть оно (данное путешествие) нацелено **на поиск себя** в социуме, а абсурдность происходящего призвана показать не возможность найти собственное место в обществе, то «роман-созерцание» отличается именно спецификой путешествия, которое представляет **путь к себе через созерцание этого мира вне** привычных традиций и норм, причем данное созерцание имеет четыре заметных этапа, сравнимых с учением дзен:

1. Утверждение, что все вещи есть суть Одно (эпизод, когда Петька выдает себя за Фон Эрнена).
2. Указание, что все вещи в действительности суть Ничто, Пустота (эпизод разговора Петьки с Чапаевым в поезде).
3. Осознание гармоничности мира в его естественном состоянии без разделения понятий добра и зла (эпизод переправы Петьки через реку Урал).
4. Финальное понимание того, что ответ на поднимаемые вопросы содержится в самом вопросе, или вопрошающем (Петька в бронепоезде с Чапаевым).

Кроме того, сам путь в постмодернизме «определен как постоянное бегство, без веры и надежды на счастливый исход, только падение в пропасть. Постмодернизм – это игра в поддавки, это заранее проигранная партия» [16]. В пелевинских романах путь – это освобождение, и «есть люди, которые уже прошли по нему и готовы помочь другим...» (Станислав Гурин). Следовательно, если в постмодернизме идет полное отрицание Пути к освобождению, то у В. О. Пелевина путь освобождения существует и находится он внутри нашего сознания. По В. О. Пелевину, гармоничная личность – это личность, прошедшая путь освобождения от стереотипов, в результате чего ей открыта многогранность этого мира.

Путь героя в романах-видениях пронизан религиозно-мистической проблематикой, в то время как на пути к себе герой В. О. Пелевина мистически встречается с различными философскими концепциями, суждениями, учениями, далекими от свойственного роману-видению эсхатологического характера.

**Во-вторых**, если постмодернистский роман изображает заведомо ложный, абсурдный мир за счет гиперболизации тех или иных идей, то, как писал А. Генис в статье «Поле чудес», у Пелевина все созданные им миры «не являются истинными,



но и ложными их тоже назвать нельзя, во всяком случае, до тех пор, пока кто-то в них верит...» [17]. Его мир – это мир-созерцание, представленный глазами отдельного человека, который ищет путь к себе.

Однако если постмодернизм представляет мир на уровне восприятия как плод раздвоенного, поврежденного, шизоидного сознания, то тексты В. О. Пелевина в плане личного восприятия этого мира героем представляют «мир как мираж», в котором наряду с вопросно-ответной формой организации пространства изобилуют концептуально значимые отдельные монологи героев, в данных монологах персонажи В. О. Пелевина задумываются над тайнами бытия.

**В-третьих**, концепция человека в постмодернизме строится исходя из основной формулы Ф. Ницше: «Человек должен перестать быть человеком» [18], для этого необходимо освободить в себе то, что уже есть в нас, но от нас не зависит, отсюда представление различных деструктивных начал в человеке и множественность его Я. Пелевин же представляет в своих произведениях, по примеру классических учений дзен-буддизма, два типа человеческого сознания, исходя из их созерцания мира. Первый тип: психическая энергия направлена **во внешний мир** (это образы стяжателей, обрастающих вещами, создающих для себя наиболее комфортабельные условия жизни) (Тимур Тимурович, санитары). Второй тип – это люди, у которых данная энергия находится **внутри** (это образы неформалов, сумасшедших), они вышли за рамки устоявшихся норм социализации. Такой человек в романах В. О. Пелевина представлен **«вне идеи», в нем отсутствует категоричность суждений о добре и зле, он легко переходит из реальности в ирреальность и наоборот, каждый подобный герой стремится к освобождению сознания для нового созерцания мира.**

Образам визионеров свойственно наличие сна, видения, под влиянием которого герой убеждается в верности либо ложности избранного им пути. Совсем иная цель галлюцинаций у В. О. Пелевина. Герои в кошмарах, снах, видениях не ищут подтверждения верности/неверности своего пути, как герои Ф. М. Достоевского, они пытаются отыскать путь к себе, найти себя и обрести наконец гармонию.

**В-четвертых**, если в постмодернизме человека в художественном пространстве окружает мир, состоящий из множества симулякров (копий, не имеющих оригинала в реальности), то мир романов В. О. Пелевина – это Пустота, однако данная пустота более напоминает «шуньяту» из учения дзен-буддизма и подразумевает под собой непостижимость, нежели отсутствие чего бы то ни было вообще. Только познав пустоту (или непостижимость окружающего мира), человек, по В. О. Пелевину, способен к всестороннему созерцанию мира.

**В-пятых**, для постмодернизма при описании мироустройства характерно наличие оппозиции реальности/ирреальности, личного/безличного, памяти/забвения, власти/свободы, в то время как в романах В. О. Пелевина нет бинарности, одно незаметно перетекает в другое и составляет единое целое. Такая «текущая» художественная организация, в которой отсутствует ярко выраженная оппозиция, лишает текст дидактического характера, что является непременным условием жанра видений.

**В-шестых**, если реалисты (Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский) основной путь героя видели в нахождении себя в христианских заповедях, идеальный герой в их представлении – это «Иисус минус церковь», отсюда стремление к освобождению души человека. Постмодернисты под идеальным героем понимают героя, достигшего **солипцизма** или осознающего абсурдность этого мира, поэтому единственным ориентиром для него становится собственное индивидуальное сознание. У В. О. Пе-



левина идеальный герой – это герой **вне солипцизма**, то есть такой герой, который осознает иллюзорность как собственного индивидуального сознания, так и окружающего мира (примером тому служит образ Петьки, который в какой-то момент понимает, что Чапаев – это его вымысел и все с ним происходящее – это вымысел, реальность – это та лечебница, в которой он находится, но даже она нереальна, так как мир устроил некий Котовский).

**В-седьмых**, каждый из героев романов В. О. Пелевина не стремится к действию, он полностью подчинен созерцанию. (Петр Пустота следит за Володиным, Просто Марией, Чапаевым, однако он не занимает никакой позиции, он не стремится участвовать в действительности, так же и Володин, Просто Мария – они созерцают собственный мир и не стремятся занять по отношению к нему какую-либо позицию). В романе-созерцании нет деления на идеологические лагеря, нет вечного поиска личного Я, что характерно для романов Толстого, Достоевского. В романах В. О. Пелевина мир представлен как сознание отдельного человека, и чем оно шире, чем дальше от стереотипов, тем богаче и многогранней мир героя.

В нем мир представлен как созерцание отдельного человека. В этом В. О. Пелевин следует за принципиальным утверждением трактата «Мысли о романе» Х. Ортеги-и-Гассета: «...Любая человеческая судьба, если она до конца не искалечена, – это уникальный аппарат наблюдения, целая обсерватория, которая неповторима...» [19] Следовательно, **мир романов В. О. Пелевина – это «обсерватория» созерцания различных типов и характеров.**

**В-восьмых**, принципиальным отличием романов-созерцаний от других романских форм является то, что если **философские романы** трагедию мира представляли как невозможность разрешить извечные вопросы; **психологические** все противоречия объясняли «диалектикой души» и личным Я человека; **социальные** трагедию человека представляли через призму общественных организаций и окружение, то указанная романная категория основную трагедию видит **в невозможности человека созерцать мир, воспринимать его** вне традиционных стереотипов.

Композиция романа-созерцания у В. О. Пелевина тезаурусная по своей природе, и связано это прежде всего с сюжетным планом.

Закономерность наших рассуждений доказывает высказывание Г. Мурикова: «Романы Пелевина – это не утопия и не антиутопия, это не прогноз и не пророчество...» [20], это созерцание важных моментов жизни вне традиционных концепций на него.

Как справедливо отметил Станислав Гурин, «сюжет его книг всегда непредсказуем, он делает неожиданные повороты, внезапные переходы. Клиповый монтаж эпизодов действия позволяет сюжету развиваться предельно динамично. Читатель увлекается кажущейся очевидностью происходящего и постоянно попадает в составленные интеллектуальные ловушки» [21]. Весь сюжетный ход выстраивается автором, на наш взгляд, по принципу: описание традиционного стереотипа через сознание того или иного героя с последующим развенчанием традиционной установки в последующем монологе героя. Это становится возможным благодаря тому, что «в текстах Пелевина множество цитат, отсылок, аналогий и ассоциаций, от читателя постоянно требуется дешифровка. В его книгах присутствуют классические тексты, философские и религиозные трактаты, классический и современный фольклор. Чтение таких произведений похоже на разгадывание кроссворда, возникает эффект узнавания и припоминания, как будто ты услышал старую и хорошо знакомую историю, рассказанную по-другому, по-новому...» [22]. Как отмечает исследовательница Е. Н. Сычева, «такая разноречивость подходов к определению стиля... закономерна,



поскольку в текстах автора гармонично сосуществуют особенности разных художественных направлений» [16]. Переписывание старых историй на новый лад в романах происходит в каждом конкретном индивидуальном сознании героя, в результате сюжет приобретает многогранный аспект. Так, например, глобальная тяга к западным боевикам и мелодрамам перерождает сознание Просто Марии, который мыслит себя женщиной и стремится к «алхимическому браку» с Западом или со Шварценеггером. Беспробудное русское пьянство и тяга к японской культуре создают условия, необходимые для появления образа Сердюка, который стремится к «алхимическому браку» с Востоком. Неслучаен эпизод их драки на психологическом практикуме, он имеет символическую нагрузку – непримиримость европейской и восточной культур. Образ же Володина в сюжетной канве представляет собой отражение поиска «вечного кайфа» современного бизнесмена с бандитским прошлым.

Каждый из героев глубоко одинок, и это вселенское одиночество заставляет их в сюжете романа различными способами искать путь к себе, но, запутавшись во множестве традиционных стереотипов, они теряют самих себя. Следовательно, двигателем сюжета становится общее желание героев выйти за рамки привычного, будь то психлечебница, бизнес, боевики, японская культура, гражданская война или реальные улицы Москвы.

Необычность сюжета влияет на композиционную организацию, центральным конфликтом которой становятся различные варианты развития России. При решении данного конфликта складываются пять центров, четыре из которых составляют взаимоисключающие, диаметрально противоположные пути развития России. Так, Мария предлагает «алхимический брак России с Западом», Сердюк, напротив, считает, что необходим «алхимический брак с Востоком», а точнее с Японией. Если Володин – это бандитский вариант развития России, то концепции Петра Пустоты – это интеллигентный аналог развития. Композиционный центр данных диаметрально противоположных миропониманий составляет Пустота.

Следовательно, в художественном пространстве композиционно противопоставлены как концепции героев, так и они сами. Наглядно композиционный конфликт можно представить следующим образом:



Такая сложная композиционная организация необходима В. О. Пелевину, так как только при созерцании данных четырех возможных концепций всех вместе и при сопоставлении их с Пустотой можно определить символический путь развития Рос-



сии как путь развития каждого из нас, потому что, по В. О. Пелевину, «Россия – это ведь и есть мы» [24]. Кроме того, автор усиливает данную идею композиционным обобщением: «Если бы каждый думал о том, как обустроить Россию, вот тогда бы она не нуждалась бы ни в каком обустройстве» [25].

Исходя из композиционного представления, каждой из четырех граней, у читателя непременно складывается впечатление, что на Россию обрушилась «бацилла безумия». По В. О. Пелевину, только в «чистых глазах» детей «ещё сияет память о чем-то, уже давно забытом... быть может, это было неосознанное воспоминание о великом источнике всего сущего, от которого они, углубляясь в позорную пустыню жизни, не успели ещё отойти слишком далеко...». Следовательно, каждому из безумцев взрослого мира композиционно противопоставлен ребенок с «чистыми глазами» [26].

Пустота у В. О. Пелевина многогранна, так как состоит из множества человеческих ложных «Я». Она в художественном пространстве живет своей отдельной безумной жизнью, единственно, что ей противопоставлено, – это «светящийся поток реки Урал», или «реки Абсолютной Любви», которая может привести к берегам «Внутренней Монголии». Однако именно понятие Пустоты становится связующей нитью многочисленных сюжетов, вплетенных в роман. С одной стороны, это герой Петр Пустота, сознание которого и представляет нам бред Марии, Сердюка, Володина; с другой стороны, это всеобщий страх героев перед пустотой. Все действие у В. О. Пелевина развивается по спирали, на каждом новом уровне ложные «Я» обрастают дополнительными признаками и все больше боятся пустоты, все отчаянней стремятся к «Внутренней Монголии».

В классическом варианте в целом композицию романа можно определить как кольцевую, так как действие начинается с броневика Чапаева и этим же броневиком и заканчивается, однако Петр, пройдя огромный путь созерцания, уже совсем не тот, и стремится он не к выступлению перед ткачами, а к берегам «Внутренней Монголии».

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что роман В. О. Пелевина – это новая жанровая разновидность романа, отличная от романа-видения и постмодернистского романа, тем более что на «активизацию жанровых процессов, вызванных социально-историческими сдвигами и чисто литературно-эстетическими причинами» [27], в своих исследованиях указывает Л. В. Ляпаева. Следовательно, процесс образования новых жанров закономерен. В жанре романа-созерцания можно выделить следующие отличительные признаки:

- 1) наличие героя-созерцателя;
- 2) присутствие «виденческих» мотивов, но на качественно новой основе: сны, кошмары, галлюцинации направлены не на определение верности/неверности избранного пути, это необходимое условие для обретения внутренней гармонии героя;
- 3) многогранность и обширность сюжетного конфликта;
- 4) «текучесть» сюжетной организации на уровне времени, пространства, образов;
- 5) присутствие в сюжете романа созерцания героем мира вне привычных традиционных норм на четырех этапах, сравнимых с учением дзен;
- 6) отсутствие ярко выраженной религиозно-мистической проблематики и дидактического начала, грани между понятиями добра и зла практически неуловимы;
- 7) мир романа созерцания – это мир глазами героя, ищущего себя во множестве ложных «Я».



## Ссылки на источники

1. Руднева И. С. Гендерный аспект портретной характеристики в русской мемуарно-автобиографической литературе второй половины XVIII – первой трети XIX вв. // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 227–236.
2. Полотовский С., Козак Р. Пелевин и поколение Пустоты. – М., 2012. – С. 116.
3. Москалев С. Словарь эзотерического слэнга. – М.: Гаятри, 2008. – С. 348.
4. Полотовский С., Козак Р. Указ. соч.
5. Лебедев В. Хроники российской Саньясы. – М.: Тема, 1999. – 123 с.
6. Пигин А. В. Видения потустороннего мира в рукописной книжности. – СПб., 2006. – 186 с.
7. Грибанов А. Б. Заметки о жанре видений на Западе и на Востоке // Восток – Запад: исследования, переводы, публикации. – М., 1989. – Вып. 4. – С. 65–67.
8. Шилова Н. Л. Традиции жанра видения в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота» // Литература в контексте современности: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 15–16 мая 2007 года). – Челябинск, 2007. – С. 264–268.
9. Там же.
10. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы: Т. 2: 1968–1990. – М.: Академия, 2003. – 688 с.
11. Генис А. Феномен Пелевина. – URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html>.
12. Минкевич А. Поколение Пелевина. – URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html>.
13. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – 588 с.
14. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Указ. соч.
15. Гурин С. Пелевин между буддизмом и христианством. – URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html>.
16. Там же.
17. Генис А. поле чудес. – URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html>.
18. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла // Соч. – М., 1990. – Т. 2. – 400 с.
19. Ортега-и-Гассет Х. Указ. соч.
20. Муриков Г. Конспирология нашего времени (Пелевин В. О. «S.N.U.F.F.»). – URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html>.
21. Гурин С. Указ. соч.
22. Там же.
23. Сычева Е. Н. Стихия земли в поэтической фразеологии Ф. И. Тютчева // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 343.
24. Пелевин В. О. Чапаев и Пустота. – М.: «Вагриус», 2003. – 383 с.
25. Там же.
26. Там же.
27. Ляпаева Л. В. Доминанта романного сознания в «малой прозе» конца XIX – начала XX века (М. Горький, И. Бунин, Б. Зайцев) // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 210–213.

**Elena Komovskaya,**

*Candidate of Philology, Associate Professor of Bryansk branch Russian university of cooperation, Bryansk*

[komovskaya86@mail.ru](mailto:komovskaya86@mail.ru)

**Genre of the novel of contemplation as independent genre category (on the example of Pelevin's novel "Chapayev and Emptiness")**

**Abstract.** In article the historical and art reasons which have influenced development of new genre category in creativity of Pelevin are considered. On the basis of comparison and comparison of novels of Pelevin with novels visions and post-modernist novels in article drew a natural conclusion on need to consider Pelevin's novels as independent genre category or as contemplation novels.

**Key words:** vision novel, novel post-modernist, novel contemplation, genre, genre category.

## References

1. Rudneva, I. S. (2013) "Gendernyj aspekt portretnoj karakteristiki v ruskoj memuar-no-avtobiograficheskoj literature vtoroj poloviny XVIII – pervoj tretej XIX vv", *Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2, pp. 227–236 (in Russian).
2. Polotovskij, S. & Kozak, R. (2012) *Pelevin i pokolenie Pustoty*, Moscow, p. 116 (in Russian).
3. Moskaev, S. (2008) *Slovar' jezotericheskogo sljenga*, Gajatri, Moscow, p. 348 (in Russian).
4. Polotovskij, S. & Kozak, R. (2012) *Op. cit.*





ART 14279

УДК 82.091

5. Lebed'ko, V. (1999) *Hroniki rossijskoj San'jasy*, Tema, Moscow, 123 p. (in Russian).
6. Pigin, A. V. (2006) *Videnija potustoronnego mira v rukopisnoj knizhnosti*, St. Peterburg, 186 p. (in Russian).
7. Griбанov, A. B. (1989) "Zametki o zhanre videnij na Zapade i na Vostoke", *Vostok – Zapad: issledovanija, perevody, publikacii*, Moscow, vyp. 4, pp. 65–67 (in Russian).
8. Shilova, N. L. (2007) "Tradicii zhanra videnija v romane V. Pelevina 'Чапаев и Пустота'", in *Literatura v kontekste sovremennosti: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheljabinsk, 15–16 maja 2007 goda)*, Cheljabinsk, pp. 264–268 (in Russian).
9. Ibid.
10. Lejderman, N. L., & Lipoveckij, M. N. (2003) *Sovremennaja russkaja literatura: 1950–1990-e gody: T. 2: 1968–1990*, Akademija, Moscow, 688 p. (in Russian).
11. Genis, A. *Fenomen Pelevina*. Available at: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html> (in Russian).
12. Minkevich, A. *Pokolenie Pelevina*. Available at: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html> (in Russian).
13. Ortega-i-Gasset, H. (1991) *Jestetika. Filosofija kul'tury, Iskusstvo*, Moscow, 588 p. (in Russian).
14. Lejderman, N. L., & Lipoveckij, M. N. (2003) Op. cit.
15. Gurin, S. *Pelevin mezhdu buddizmom i hristianstvom*. Available at: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html> (in Russian).
16. Ibid.
17. Genis, A. *Pole chudes*. Available at: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html> (in Russian).
18. Nicshe, F. (1990) "Po tu storonu dobra izla", *Soch.*, Moscow, vol. 2, 400 p. (in Russian).
19. Ortega-i-Gasset, H. (1991) Op. cit.
20. Murikov, G. *Konspirologija nashego vremeni* (Pelevin V. O. «S. N. U. F. F. »). Available at: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html> (in Russian).
21. Gurin, S. Op. cit.
22. Ibid.
23. Sycheva, E. N. (2013) "Stihija zemli v pojeticheskoj frazeologii F. I. Tjutcheva", *Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2, p. 343 (in Russian).
24. Pelevin, V. O. (2003) *Чапаев и Пустота*, "Vagrius", Moscow, 383 p. (in Russian).
25. Ibid.
26. Ibid.
27. Ljapaeva, L. V. (2013) "Dominanta romannogo soznaniya v «maloj proze» konca XIX – nachala XX veka (M. Gor'kij, I. Bunin, B. Zajcev)", *Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2, pp. 210–213 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

**Гринькова Юлия Николаевна,**

студентка V курса факультета психологии ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

[Yule4ka\\_01@mail.ru](mailto:Yule4ka_01@mail.ru)



**Альперович Валерия Дмитриевна,**

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии факультета психологии ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

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

## Влияние самоотношения личности на ее представления о Враге

**Аннотация.** В статье затронута проблема влияния самоотношения личности на ее представления о Другом человеке как Враге. Показано, что восприятие Врага, в рамках данной выборки, в качестве агрессора, манипулятора связано с низкими уровнями выраженности самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии и самоинтереса, самооффективности; восприятие Врага как когнитивно и ценностно чуждого субъекта связано с высокими уровнями выраженности данных параметров. Социально-психологические характеристики представлений личности о Враге могут различаться в зависимости от особенностей ее самоотношения и уровня выраженности ее самооффективности, что свидетельствует в пользу выдвинутой авторами гипотезы.

**Ключевые слова:** представления, Враг, самоотношение, самооффективность.

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

Актуальность исследования определяется прежде всего тем, что феномены «Враг» и «Друг» перманентно функционируют в системе межгрупповых и межличностных отношений. В связи с тем что в постиндустриальном обществе «Я» человека становится «протеевским» (текучим, неопределенным), увеличивается количество исследований, посвященных созданию и динамике образов «Я», самоотношению. Самоотношение выступает необходимым звеном в саморегуляции личности, самоконтроле ее поведения, приобретающих особую значимость для нее в стрессовых условиях социальной нестабильности. Самоотношение, по мнению ученых (Р. Бернс, И. И. Чеснокова) [1; 2], формируется под влиянием Других людей и их оценок, связано с образом «Я» личности, влияет на такие социально-психологические характеристики и феномены, как копинг-стратегии, социально-психологический статус, мотивация достижения успеха. Конструирование образов Другого человека обусловлено системой социальных категорий разной степени обобщенности («добро/зло», «Мы/Они», «успех/неуспех» и пр.), необходимых для процессов самоопределения личности. Последнее неотделимо от формирования и динамики самоотношения личности и, в свою очередь, в контексте выбора профессионального пути и регуляции социальной жизнедеятельности в целом от такого феномена, как «самооффективность личности».

Социальными психологами отмечено, что в качестве субъекта межличностных отношений (Г. И. Козырев) [3] и субъекта представлений (В. В. Знаков, Ю. Э. Ширков) [4; 5] Враг выступает членом иной группы с чуждыми убеждениями, отрицательными нравственными качествами, агрессивным, завистливым соперником, способным об-



мануть, предать, с непредсказуемым поведением. Авторами выявлены макрофакторы (общественная идеология, социально-экономическая ситуация в стране, влияние СМИ) (Т. П. Емельянова) [6] и микрофакторы (система социальных идентичностей личности, социальная ситуация развития, референтные группы, отношения личности на определенном этапе жизненного пути, влияние жизненных событий) (В. А. Лабунская, Д. Н. Тулинова) [7; 8], обуславливающие содержание представлений о Враге, так или иначе выраженные посредством системы отношений личности к себе и с другими людьми, воплощенные в ней.

В зарубежной и отечественной психологии описано содержание феномена «самоотношение» как одномерного образования: суммы частных самооценок или интегральной самооценки, «чувства» (симпатии к себе, самоуверенности, самопринятия), установки, устойчивой личностной черты, социальной установки, – и сложноструктурированного психического образования (С. Р. Пантилеев, В. В. Столин) [9; 10], в целом позитивного, негативного или конфликтного. Проанализирована структура самоотношения: выделены когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты, исследуются самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес (близость к самому себе), ожидаемое отношение других, внутренние действия в адрес самого себя или готовность к таким действиям (С. Р. Пантилеев, В. В. Столин). Выявлены функции самоотношения в социальной жизнедеятельности субъекта: функция сигнализации о смысле «Я» (В. В. Столин), функции сохранения внутренней стабильности, саморегуляции (А. М. Колышко) [11]. Исследованы взаимосвязи самоотношения с другими личностными феноменами, прежде всего с образом «Я» (Р. Бернс, И. И. Чеснокова) [12; 13], в т. ч. в ситуациях успешности/неуспешности.

Разработано содержание феномена «самоэффективность» как представление человека о собственной возможности быть продуктивным, уверенность в успешной самореализации (А. Бандура, Р. Л. Кричевский) [14; 15], виды самоэффективности: в деятельности и общении (А. Бандура), деятельностный, коммуникативный и личностный (М. И. Гайдар) [16]. Рассматриваются взаимосвязи самоэффективности с другими личностными феноменами, социально-психологическими свойствами (карьерными ориентациями, самооценкой профессиональной деятельности, выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте, эмпатичностью, интернальностью, самопринятием, организаторскими способностями, коммуникативными свойствами, толерантностью), с самоотношением (М. И. Гайдар, Т. О. Гордеева, Е. А. Митицына) [17; 18], образом «Я» (Р. Л. Кричевский). Изучается роль самоэффективности в регуляции социальной жизнедеятельности субъекта (М. И. Гайдар, Е. А. Митицына).

Несмотря на то что социальными психологами показано влияние системы отношений личности на ее образы Других людей разных категорий (Друг/Враг, «свой»/«чужой» и т. п.), самооценки на отношение к противнику (врагу), рассмотрены феномены «самоотношение», «самоэффективность» (как некоторое представление о себе, отношение к себе, самооценка), взаимосвязи представлений личности о Враге, ее самоотношения и самоэффективности на эмпирическом уровне являются недостаточно изученными.

Исходя из затронутых и многих других работ, 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 В. В. Столиным и С. Р. Пантилеевым мы понимаем самоотношение как сложное образование, включающее психологические феномены разного уровня: общее, глобальное чувство «за» или «против» самого себя и более специфические параметры: самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес (близость к самому себе), ожидаемое отношение других и внутренние действия в адрес самого себя (или готовность к таким действиям).

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

В связи с этой проблемой исследования, выполненного студенткой Ю. Н. Гриньковой под руководством В. Д. Альперович, стало влияние самоотношения личности на особенности ее представлений о Враге. Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязей представлений личности о Враге, ее самоотношения и самоэффективности.

Предмет исследования составили социально-психологические характеристики представлений личности о Враге, особенности ее самоотношения, уровень выраженности ее самоэффективности.

Сформулированы следующие гипотезы исследования: 1. Особенности самоотношения личности и уровень выраженности ее самоэффективности могут быть взаимосвязаны. 2. Социально-психологические характеристики представлений личности о Враге могут различаться в зависимости от особенностей ее самоотношения и уровня выраженности ее самоэффективности.

Методы исследования: субъективное шкалирование, частотный анализ, кластерный анализ, категориальный анализ.

В данном исследовании нами использованы:

1. Модифицированная методика «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге» (В. Д. Альперович, 2010).
2. Тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева.
3. Шкала общей самоэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема.

Методика «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге» (В. Д. Альперович, 2010), разработанная на основе метода «Незаконченные предложения», применялась с целью определения социально-психологических характеристик представлений респондентов о Враге. Данная методика включает незаконченные предложения, направленные на выявление социально-психологических характеристик, включенных респондентами в представления о Враге в настоящий и прошлый период жизни.

Методика позволяет выявить элементы в структуре представлений о Враге (например, «агрессивный», «обманывает»), называемые респондентами, объединяемые исследователем в группы, обобщаемые затем по категориям образа Врага, разработанным в соответствии с конструктами Врага, предложенными различными авторами, в т. ч. Д. Н. Тулиновой [19].

В качестве эмпирического объекта исследования выступили 50 человек: 5 юношей, 45 девушек в возрасте 21–23 лет (студенты IV курса факультета психологии Южного федерального университета г. Ростова-на-Дону).

Выбор эмпирического объекта обусловлен целью и предметом исследования, а также данными о специфических особенностях этапа юности, на котором происходит



развитие рефлексии, формулирование жизненной стратегии, построение системы ценностей, наиболее обобщенных, но потенциально реализуемых жизненных планов.

На первом этапе исследования выявлены социально-психологические характеристики представлений респондентов о Враге. На втором этапе определен уровень выраженности самооэффективности участников исследования с различными социально-психологическими характеристиками представлений о Враге. На третьем этапе установлены особенности самооотношения участников исследования с разными социально-психологическими характеристиками представлений о Враге.

Структурный анализ представлений респондентов о Враге был выполнен посредством частотного анализа групп элементов представлений, позволяющего определить «ядерные» и «периферические» группы элементов представлений о Враге.

У 36% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (52–75% ответов каждого респондента), которая входит в категорию «Активный участник конфликтной интеракции». Эта группа респондентов воспринимает Врага главным образом как агрессора.

Среди данных респондентов 77,8% участников исследования обладают низким уровнем самооэффективности, 11,1% респондентов – высоким уровнем самооэффективности, 11,1% респондентов – средним уровнем самооэффективности. У 50% респондентов данной группы не выражено самоуважение, у 27,8% участников исследования оно выражено. 22,2% респондентов обладают ярко выраженным самоуважением. У 83,3% респондентов данной группы не выражена аутосимпатия, у 11,1% респондентов она выражена. 5,6% участников исследования демонстрируют ярко выраженную аутосимпатию. 72,2% респондентов обладают невыраженным ожиданием отношения других к себе, у 27,8% респондентов данное ожидание выражено. У 72,2% респондентов не выражен самоинтерес. У 16,7% участников исследования он ярко выражен. 11,1% респондентов демонстрируют выраженный самоинтерес.

У 26% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Различие ценностей, идеалов, мнений, интересов» (42–68% ответов каждого респондента), которая соответствует категории «Субъект ценностной конфронтации». Эта группа респондентов воспринимает Врага по большей части как когнитивно и ценностно чуждого им субъекта.

69,2% респондентов данной группы обладают средним уровнем самооэффективности, 23,1% респондентов – низким уровнем самооэффективности, 7,7% респондентов – высоким уровнем самооэффективности. 61,5% респондентов данной группы демонстрируют ярко выраженное самоуважение, 38,5% участников исследования – выраженное самоуважение. 61,5% респондентов обладают выраженной аутосимпатией, у 30,8% респондентов она ярко выражена, у 7,7% участников исследования аутосимпатия не выражена. 76,9% респондентов обнаруживают выраженное ожидание отношения других к себе, 15,4% респондентов – ярко выраженное ожидание отношения других к себе. У 7,7% участников исследования ожидание отношения других к себе не выражено. 53,8% респондентов обладают выраженным самоинтересом, у 38,5% респондентов он ярко выражен, у 7,7% участников исследования самоинтерес не выражен.

У 18% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Взаимная неприязнь, недоброжелательность» (38–54% ответов каждого респондента), которой соответствует категория «Субъект враждебных отношений». Эта группа респондентов воспринимает Врага главным образом как человека, недоброжелательно относящегося к ним, к которому они так же относятся.



ART 14280

УДК 316.6

77,8% респондентов данной группы обнаруживают средний уровень самооэффективности, 22,2% участников исследования обладают низким уровнем самооэффективности. У 44,4% респондентов выражено самоуважение, у 33,3% участников исследования оно ярко выражено. У 22,2% респондентов не выражено самоуважение. 44,4% участников исследования демонстрируют ярко выраженную аутосимпатию, у 33,3% респондентов она не выражена, 22,2% респондентов обладают выраженной аутосимпатией. 88,9% респондентов демонстрируют выраженное ожидание отношения других к себе, у 11,1% респондентов данное ожидание выражено ярко. У 44,4% участников исследования выявлен ярко выраженный самоинтерес, у 33,3% респондентов он выражен, у 22,2% респондентов не выражен самоинтерес.

У 12% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Предательство» (36–44% ответов каждого респондента), которой соответствует категория «Субъект манипуляций». Эта группа респондентов воспринимает Врага главным образом как манипулятора, обманщика.

83,3% респондентов данной группы обладают низким уровнем выраженности самооэффективности, 16,7% респондентов – средним уровнем выраженности самооэффективности. У 83,3% участников исследования не выражено самоуважение, у 16,7% участников исследования оно выражено ярко. У 100% респондентов не выражена аутосимпатия. У 50% респондентов ожидание отношения других к себе не выражено, 50% участников исследования демонстрируют выраженное ожидание отношения других к себе. У 50% респондентов самоинтерес не выражен, 50% участников исследования обладают ярко выраженным самоинтересом.

У 8% респондентов наиболее насыщенной является группа элементов «Социально неодобряемые качества Врага» (45–52% ответов каждого респондента), соответствующая категории «Неприятный человек». Данная группа респондентов воспринимает Врага по большей части как носителя отрицательных личностных качеств.

100% респондентов этой группы обладают низким уровнем самооэффективности, также у них не выражено самоуважение. У 100% участников исследования не выражена аутосимпатия. У 75% респондентов не отмечено ожидание отношения других к себе. 25% участников исследования обнаруживают выраженное ожидание отношения других к себе. У 75% респондентов не выражен самоинтерес, 25% участников исследования демонстрируют ярко выраженный самоинтерес.

Результаты кластерного анализа респондентов, различающихся преобладающими группами элементов представлений о Враге, выраженностью самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии и самоинтереса, самооэффективности, говорят о возможности разделения участников исследования на подгруппы, различающиеся совокупностями особенностей представлений о Враге, самоотношения и самооэффективности.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Отмечены взаимосвязи между особенностями самоотношения личности и уровнем выраженности ее самооэффективности.

1.1. Субъекты, обнаруживающие высокие уровни выраженности самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии и самоинтереса, обладают в основном высоким уровнем выраженности самооэффективности.

1.2. Субъекты, обнаруживающие низкие уровни выраженности самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии и самоинтереса, обладают в основном низким уровнем выраженности самооэффективности.



ART 14280

УДК 316.6

2. Установлены различия социально-психологических характеристик представлений личности о Враге в зависимости от особенностей ее самоотношения и уровня выраженности ее самооффективности.

2.1. Субъекты, воспринимающие Врага в качестве агрессора, манипулятора, носителя отрицательных качеств, обнаруживают низкие уровни выраженности самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии и самоинтереса и демонстрируют в основном низкий уровень выраженности самооффективности.

2.2. Субъекты, воспринимающие Врага в качестве когнитивно и ценностно чуждого им субъекта, недоброжелательно относящегося к ним, показывают высокие уровни выраженности самоуважения, ожидания отношения других к себе, аутосимпатии и самоинтереса и демонстрируют в основном высокий уровень выраженности самооффективности.

Результаты проведенного исследования говорят о том, что представления личности о Враге взаимосвязаны с особенностями ее самоотношения и уровнем выраженности ее самооффективности. Полученные данные подтверждают выводы различных авторов о влиянии системы отношений личности к другим людям, ее самоотношения на особенности ее представлений о Другом человеке и свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы о том, что социально-психологические характеристики представлений личности о Враге могут различаться в зависимости от особенностей ее самоотношения и уровня выраженности ее самооффективности. Тем не менее для проверки общей и частной гипотез необходимо лонгитюдное исследование данных феноменов, проведенное на большей выборке респондентов.

Выводы по результатам исследования, основанные на полученных данных, могут быть использованы в индивидуальном социально-психологическом консультировании с целью коррекции отношений субъекта с окружающими людьми, при разработке программ тренингов управления конфликтами, тренингов толерантности.

## Ссылки на источники

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316–366.
3. Козырев Г. И. «Враг» и «Образ врага» в общественных и политических отношениях // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 31–39.
4. Знаков В. В. Образ врага как психологическое основание понимания мусульманских террористов россиянами // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 23–35.
5. Ширков Ю. Э. Стратегии самокатегоризации в системе представлений о «своих» и «чужих»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 29 с.
6. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: ИП РАН, 2006. – 400 с.
7. Лабунская В. А. Образ врага в межличностном общении // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 52–65.
8. 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.
9. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
10. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
11. Кольшко А. М. Психология самоотношения. Гродно: Изд-во ГрГУ, – 2004. – 102 с.
12. Бернс Р. Указ. соч.
13. Чеснокова И. И. Указ. соч.
14. Бандура А. Теория самооффективности // Психологический журнал. – Т. 21. – № 1. – С. 4–11.
15. Кричевский Р. Л. Самооффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 47–52.
16. Гайдар М. И. Личностная самооффективность студентов-психологов // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 75–77.



ART 14280

УДК 316.6

17. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Тендерные различия в академической и социальной самооэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 14. Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.
18. Митицина Е. А., Иванова Н. В. Карьерные ориентации специалистов с высоким уровнем самооэффективности в профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 121–125.
19. Тулинова Д. Н. Указ. соч.

**Julia Grinkova,**

student of the Psychology Department, Southern Federal University, Rostov-on-Don

[Yule4ka\\_01@mail.ru](mailto:Yule4ka_01@mail.ru)

**Valeriya Alperovich,**

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

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

ISSN 2304-120X



## On the problem of influence of the self-relation on personal representations of Enemy

**Abstract.** Problem of influence of the self-relation on personal representations of Other as an Enemy is touched by us in the article. The results of the study prove that respondents, perceiving the Enemy as aggressor, manipulator with negative qualities, demonstrate the low levels of self-efficacy, self-interest, self-sympathy, self-esteem, waiting of the Others'relation. The respondents, perceiving the Enemy as the subject with alien cognitions and values, demonstrate the upper levels of self-efficacy, self-interest, self-sympathy, self-esteem, waiting of the Others'relation. Data supported the hypothesis about the distinctions of personal representations of Enemy depending upon characteristics of self-relation and self-efficacy.

**Key words:** representations, Enemy, self-relation, self-efficacy.

## References

1. Berns, R. (1986) *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie*, Progress, Moscow, 420 p. (in Russian).
2. Chesnokova, I. I. (1978) "Osobennosti razvitiya samosoznaniya v ontogeneze", in *Princip razvitiya v psihologii*, Nauka, Moscow, pp. 316–366 (in Russian).
3. Kozyrev, G. I. (2008) "'Vrag' i 'Obraz vraga' v obshhestvennyh i politicheskikh otnosheniyah", *Sociologicheskie issledovaniya*, № 1, pp. 31–39 (in Russian).
4. Znakov, V. V. (2012) "Obraz vraga kak psihologicheskoe osnovanie ponimaniya musul'manskih terroristov rossijanami", *Voprosy psihologii*, № 2, pp. 23–35 (in Russian).
5. Shirkov, Ju. Je. (2009) *Strategii samokategorizacii v sisteme predstavlenij o "svoih" i "chuzhih": avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk*, Moscow, 29 p. (in Russian).
6. Emel'janova, T. P. (2006) *Konstruirovaniye social'nyh predstavlenij v usloviyakh transformacii rossijskogo obshhestva*, IP RAN, Moscow, 400 p. (in Russian).
7. Labunskaja, V. A. (2013) "Obraz vraga v mezhlchnostnom obshhenii", *Social'naja psihologija i obshhestvo*, № 3, pp. 52–65 (in Russian).
8. Tulinova, D. N. (2005) *Predstavleniya o Vrage i Druge v svyazi s otnosheniem k zhizni na razlichnyh etapah: dis. ... kand. psihol. nauk*, Rostov-na-Donu, 288 p. (in Russian).
9. Pantileev, S. R. (1991) *Samootnoshenie kak jemocional'no-ocenochnaja sistema*, Izd-vo MGU, Moscow, 108 p. (in Russian).
10. Stolin, V. V. (1983) *Samosoznanie lichnosti*, Izd-vo MGU, Moscow, 286 p. (in Russian).
11. Kolyshko, A. M. (2004) *Psihologija samootnosheniya*, Izd-vo GrGU, Grodno, 102 p. (in Russian).
12. Berns, R. (1986) Op. cit.
13. Chesnokova, I. I. (1978) Op. cit.
14. Bandura, A. "Teoriya samojeffektivnosti", *Psihologicheskij zhurnal*, vol. 21, № 1, pp. 4–11 (in Russian).
15. Krichevskij R. L. (2001) "Samojeffektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniju lichnosti", *Akmeologija*, № 1, pp. 47–52 v.
16. Gajdar, M. I. (2008) "Lichnostnaja samojeffektivnost' studentov-psihologov", *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*, vol. 5, № 1, pp. 75–77 (in Russian).
17. Gordeeva, T. O. & Shepeleva, E. A. (2006) "Tendernye razlichija v akademicheskoy i social'noj samojeffektivnosti i koping-strategijah u sovremennyh rossijskih podrostkov", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. V. Lomonosova. Ser. 14. Psihologija*, № 3, pp. 78–85 (in Russian).
18. Miticyna, E. A. & Ivanova, N. V. (2008) "Kar'ernye orientacii specialistov s vysokim уровнем samojeffektivnosti v professional'noj dejatel'nosti", *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Social'no-gumanitarnye i psihologo-pedagogicheskie nauki*, № 5, pp. 121–125 (in Russian).
19. Tulinova, D. N. (2005) Op. cit.

## Рекомендовано к публикации:

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



## Совершенствование методов работы органов полиции при раскрытии серийных преступлений

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности нетрадиционных методов расследования серийных преступлений и пути их использования в работе органов полиции при раскрытии серийных преступлений.

**Ключевые слова:** серийные убийства, субъективная сторона серийных преступлений, психология, портретирование, профилирование.

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

На сегодняшний день проблема серийной преступности становится особенно актуальной, поскольку серийные преступления приобретают все больший размах. Безусловно, одними из наиболее опасных и тяжких преступлений следует считать именно серийные убийства. На практике за долгое время их расследования сложилось так, что проблемой серийных преступлений занимались криминалисты, правоохранительные органы и суд. Но, к сожалению, в настоящее время имеющихся у них методов противодействия и борьбы с данными преступлениями не хватает. Работа с серийными преступлениями – многоаспектная работа, поэтому не удивительно, что в последние годы в процедуру их расследования внедрились психиатры и психологи, помогающие правоохранительным органам быстрее изобличать серийных преступников.

Серией преступлений считается последовательный ряд тождественных по своим признакам преступлений, которые совершаются одним или несколькими лицами в различное время и за совершение которых они еще не были привлечены к уголовной ответственности. Серийные убийства следует отделять от общего числа совершаемых преступлений, иначе полноценная работа над методами их раскрытия не будет удачной.

Как видится, специфика серийных преступлений ограничивает возможность использования традиционных методов для их раскрытия. Результативность борьбы органов полиции с серийными преступлениями определяется эффективностью решения задач по выявлению конкретной серии и обнаружению признаков серийности. Результатом является соединение в одном производстве уголовных дел о серийных преступлениях.

При раскрытии серийных преступлений возникает необходимость поиска нетрадиционных источников информации о серийном преступнике для формирования розыскных версий. В этом плане эффективным является психологический анализ субъективной смысловой стороны криминальной деятельности, выделяющий в обстоятельствах совершенного преступления личностную составляющую. Такой анализ поможет установить связь между признаками события и психологическими особенностями преступника.

Анализа признаков объективной стороны серийных преступлений, таких как способ, время, место, особенности жертв, орудия преступлений, не всегда достаточно для раскрытия серии преступлений. Поэтому перспективен анализ элементов субъективной стороны серийных преступлений, аспектов поведения серийного пре-



ступника, которые проявляются с определенным постоянством и отражают личностные характеристики.

Перспективный метод – портретирование, или профилирование, личности серийного преступника. В криминальном поведении серийных убийц выделяется почерк, являющийся косвенным отражением индивидуальности личности, образа жизни и опыта; он постоянен и ситуационно устойчив, указывает на динамику субъективных мотивационных процессов.

Люди, исключенные по разным причинам из дискурсивных практик, коммуникаций, перестают быть прозрачными и понятными для социализированного большинства. Они определяются как девиантные, поскольку их поведение не соответствует общепринятым стандартам. Индивид, сознательно или несознательно исключаящий себя из тех или иных институтов, отказывающийся от стереотипов и шаблонов поведения или не могущий потреблять их, считается неадаптивным.

Важным представляется то, насколько оправдано включение противоправного поведения в девиантное. Многие преступники вполне адаптивны и признаются судебно-психиатрической экспертизой вменяемыми, а значит, не могут быть девиантными психологически. Только анализ каждого случая способен показать связь внутриличностных и внешних отклонений.

Понятие «серийный убийца» было введено в криминалистический оборот одним из профайлеров Федерального бюро расследований США Робертом Ресслером. В 1970-х гг. основной целью Роберта Ресслера было составление портретов предполагаемых преступников. Ресслер пытался проникнуть в подсознание убийцы, понять, что им движет, каковы мотивы его преступлений. На основе своих наблюдений он составлял психологические портреты преступников. В течение своей работы над одним из дел в 1970 г. он и ввел понятие «серийный убийца». По его определению, серийный убийца – преступник, который совершает более трех убийств за более чем 30 дней, с периодами эмоционального охлаждения, причем мотивация убийств чаще всего базируется на достижении убийцей психологического удовлетворения.

Серийным убийцей принято считать лицо, которое совершило три и более самостоятельных (отдельных) убийства с проявлениями особой жестокости, разграничивающихся периодами эмоционального покоя и тишины. В сознании серийного убийцы совершенные им преступления в отношении избранных жертв подпадают под сформированный образ. В таком случае появляется возможность ранжировать факторы, позволяющие установить специфические черты психологического статуса серийных убийц. Как правило, деятельность серийных убийц характеризуется и временными периодами застоя, когда преступник мог не действовать. Например, первое преступление Чикатило совершил в 1978 г., продолжить свою преступную деятельность он сумел только в 1981 г. Исследователи настаивают на том, что серийным убийцам-маньякам свойственно испытывать некий шок после своего первого убийства, поэтому не всегда удается восстановить полную «цепочку» событий, хотя для преступника данное событие всегда одно из самых запоминающихся, поскольку с него начинается активная преступная деятельность [1].

На протяжении многих лет серийным убийцам удавалось успешно существовать в социуме, возвращаясь при необходимости и желании к своей преступной деятельности. Что же становилось ключевым фактором? Без сомнения, не каждое расследование заканчивалось успешно, поскольку часто не хватало улик, прямых вещественных доказательств, свидетельств очевидцев, да и сами серийные убийцы вели себя достаточно непримечательно. Действительно, заподозрить преступника в совершении



им серийных убийств сложно, особенно если он имеет алиби и всеми окружающими воспринимается крайне положительно. Отметим, что при совершении своего первого убийства А. Чикатило допустил множество ошибок, но привлечь его к уголовной ответственности правоохранительные органы не смогли, и прежде всего потому, что жена подтвердила его нахождение дома в момент совершения этого убийства.

Данный феномен обозначен в науке «маской нормальности», под которой понимается способность психопатических личностей казаться абсолютно нормальными, полноценными и адекватными людьми. В данном случае речь идет об искусственном поведении серийного убийцы, которое позволяет ему длительное время скрываться под маской нормального и вменяемого человека. Основной упор делается на элемент сознательного контроля. Безусловно, при таком пояснении речь идет именно о высоком интеллектуальном уровне серийного убийцы, о его артистических способностях, позволяющих ему без ущерба для себя нормально существовать в обществе, к которому он питает неприязнь. На практике принято выделять два типа серийных убийц – организованные несоциальные и дезорганизованные асоциальные серийные убийцы.

Основные особенности несоциального типа серийного убийцы заключаются в том, что обычно такой маньяк обладает высоким уровнем интеллекта, безупречным внешним видом, контролирует себя, выдержан. Всегда сложно судить о количестве всех преступлений, которые были совершены им или могут быть им совершены в будущем. Достаточно часто такие маньяки ведут дневники, записи своих преступлений, хранят трофеи преступлений. В документе может быть изложение мыслей преступника, которые похожи и на оправдание своих действий, и на попытку найти объяснение своим поступкам. Только ближе к концу документа преступник становится самоуверенным и более не пытается разгадать тайну своего характера и необъяснимого влечения к убийству. Достаточно часто такой вид серийных маньяков убивает жертву не сразу, она умирает в процессе пыток (как у Р. Берделлы), или цель нападения заключается в убийстве жертвы (как у Д. Берковица).

Обычно серийные убийцы – это социальные маньяки с выраженным стремлением к власти, желанием не только получить удовольствие от содеянного, но и почувствовать себя вершителем судеб людей, которые не виноваты. Маньяки редко бывают душевнобольными или сумасшедшими, они вполне вменяемы и преступления совершают, вполне осознавая свои действия, какими бы они ни были. В действительности они имеют достаточно ясное сознание, но у них отсутствует всякое чувство вины.

С. Мураховская подчеркивает, что серийные преступники являются достаточно опасной категорией в обществе, но зачастую их действия порождаются в процессе присутствия особых детерминант [2].

Следовательно, проявления истинного статуса серийного преступника детерминированы механизмом психической защиты, включающим такие явления, как вытеснение (удаление из сознания психотравмирующих мыслей и чувств) и сублимация (перенос негативных характеристик в социально одобряемую сферу).

Для серийных преступников не характерны малозначительные конфликты, что приводит к формированию у окружающих мнения о прекрасном соседе, хорошем супруге или отце.

Р. Л. Ахмедшин предположил, что «сброс энергии бессознательного» у серийных убийц происходит иначе, чем у других людей, а именно непосредственно в момент преступлений (разовый выплеск) [3].



С этим связан феномен неспособности серийного убийцы реконструировать свое состояние в момент совершения преступления. Серийный убийца обычно является ярко выраженным психопатом, обладает отличной выдержкой и самообладанием, эгоцентричен и претенциозен, у него отсутствует чувство вины и сожаления, слабый поведенческий контроль, безответственность, стремление к удовлетворению собственных целей и желаний. Отсутствие вины и сожаления – одна из главных черт серийного преступника, отличающая его от других людей. Он относится к окружающим как к средству выполнения его желаний и потребностей; преступник способен поддерживать постоянные отношения с человеком, считая его своей собственностью или привычной деталью окружающего пространства вроде телевизора, кровати или холодильника.

У обычного преступника есть хоть извращенные, но принципы, и он понимает, что может поступить правильно или неправильно в соответствии с ними; серийный преступник, как правило, практически всегда считает себя чистым, правым и невиновным в своих глазах. Серийному преступнику свойственна импульсивность в сочетании со слабым поведенческим контролем, то есть он делает так, потому что ему хотелось; полагаем, это стандартное для него объяснение. Импульсивные действия становятся естественным продолжением основополагающей цели жизни такого преступника – получение сиюминутного удовольствия.

Следовательно, «маска нормальности» серийного преступника обусловлена особенностями его психики, которые дают возможность сбросить груз напряжения бессознательного в одном акте, и это приводит к прекращению действия механизма защиты психики.

Иными словами, серийный преступник не притворяется «нормальным». После совершения очередного преступления он представляет собой психически уравновешенного здорового человека. В процессе совершения преступления происходит самоактуализация его личности, что является формой психической балансировки. «Маска нормальности» серийного преступника – это стабильное состояние психики.

Следуя такому пониманию «маски нормальности», важно отметить, что у исследуемого нами вопроса есть два момента:

1) Большинство серийных преступников в своей некриминальной жизни являются социально адаптированными личностями.

2) Однако ярко выраженное социально адаптированное поведение таких личностей не является результатом их притворства, а выступает нормальным результатом реализации механизма вытеснения и сублимации. Присутствие наигранности в действиях серийного преступника рано или поздно выдало бы его преступные намерения и не позволило бы характеризовать его крайне положительно.

В методике профилирования выделяют виды «маски нормальности» в зависимости от степени адаптированности серийного преступника в социуме:

1) ярко выраженная, когда серийный преступник достаточно гармоничен в социуме (Михасевич, Чикатило). При ярко выраженной (высокой) «маске нормальности» серийный преступник знакомится с жертвой в оживленных многолюдных местах, далее следует добровольное согласие жертвы пойти с серийным преступником (Чикатило). Эта «маска нормальности» соответствует высокому образовательному уровню, отсутствию судимости и др.;

2) средне выраженная – серийный преступник социально неприметен (Головкин, Кулик, Азимов);



3) мало выраженная – серийный преступник вполне антисоциален (Кузнецов, Дютру, Кемпер).

Таким образом, можно обнаружить взаимосвязь степени «маски нормальности» и места знакомства с жертвами серийного преступника. Поэтому определение «маски нормальности» весьма важно для построения профиля серийного преступника.

Использование феномена «маски нормальности» серийного преступника можно продемонстрировать составлением программы поиска. Так, серийный преступник совершает ошибку, что может быть обусловлено:

1) состоянием психической стабильности, возникающим после совершения преступления, которая обуславливает зависимость между элементом стабильности и потребности в совершении новых преступлений;

2) совершение новых преступлений попросту атрофирует механизмы защиты психики в ситуации, когда одномоментный выброс бессознательной энергии оптимален, в отличие от сложных способов вывода такой энергии по частям;

3) атрофирование психологических механизмов защиты влечет деградацию социальных сознательных стереотипов;

4) в свою очередь, такая деформация сферы сознательного обуславливает бессознательное восприятие мира, когда потребности реализуются без учета особенностей социальной среды;

5) восприятие на уровне бессознательного приводит к игнорированию факторов внешней среды, серийный преступник не придает значения социальному неодобрению, происходит дезориентация относительно уголовно-правовых запретов.

Л. В. Желуницына подчеркивает, что над методиками расследования и борьбы с серийными убийствами исследователи работали очень плодотворно. Например, американские ученые (Д. Дуглас, К. Манн) сначала предположили, а в последующем и обосновали особенности проведения сигнатурного анализа почерка серийных убийц, который открывает возможности выявления признаков и специфических черт в ряде совершенных преступлений [4].

Д. В. Миронов разработал алгоритм выявления признаков серийности в ряде преступлений, основываясь на методе анализа личностно-смысловой и операциональной сторон деятельности серийного преступника [5].

Л. А. Храмова указывает, что предложенная Г. Салфати модель инструментальной и экспрессивной агрессии серийных убийц позволяет проследить относительное постоянство в «сериях» преступников и найти подтверждение их поведенческому постоянству [6].

По заключению А. А. Протасевича [7], долгие годы феномен серийных убийств считался сугубо американским явлением, ведь данные статистики показывали, что более 75% серийных убийц были жителями США. Но в последнее десятилетие с проблемой серийных преступлений столкнулись и европейские страны. Исследователь настаивает, что истоки поведения серийных преступников следует искать в детстве.

При разработке профиля анализируются криминальная карьера личности, преступное прошлое (судимость), его репутация, особенности выбора жертвы.

Алгоритм составления профиля включает:

1) выявление связей между криминальным поведением и свойствами личности преступника;

2) определение вероятного места пребывания преступника;

3) разработку модели поведения серийного преступника;

4) создание электронной базы данных;



5) машинную обработку информации с целью определения перспективных версий поиска;

6) внедрение результатов в деятельность органов полиции.

В настоящее время задачи профилирования серийного преступника решаются путем компьютерного анализа события преступления, что позволяет создать поведенческую личностную модель серийного преступника. Однако основополагающий – принцип выявления личностных свойств серийного преступника в деятельности эксперта-психолога.

Сегодня состояние раскрываемости серийных убийств неудовлетворительно и большинство серийных преступлений раскрываются случайно, а не в результате следственно-оперативной работы. Качество методики расследования серийных преступлений, отсутствие обобщенного опыта приводят к ошибкам в версиях.

Однако требуется не только совершенствование методик, но и дальнейшее детальное изучение самого явления серийных преступлений. Пробелы в теоретическом понимании серийных преступлений создают почву для совершения ошибок в квалификации, к отсутствию предположения о наличии серии преступлений, поиску следов.

Необходимы специализация оперативных сотрудников полиции по категории особо тяжких серийных преступлений, повсеместное применение метода составления психологического профиля преступника в практике деятельности органов полиции.

Обоснованным является комплексный подход при раскрытии серийных преступлений, связанный с привлечением к профилированию наряду с психиатрами экспертов-психологов, поскольку психологические аспекты могут не отразиться в портрете серийного преступника, если он выполнен только психиатрами.

Решающее значение имеет координация деятельности органов полиции при расследовании серийных преступлений, которая не может быть ограничена только расследованием, но имеет более широкие формы. Органы полиции должны действовать на основе программы, относящейся как ко всему процессу расследования, так и к каждому локализованному этапу. Положительные результаты дает планирование расследования серийных преступлений по отдельным эпизодам. Общая программа дифференцируется на подпрограммы, соотносимые со спецификой сложившейся следственной ситуации.

Направленность расследования серии преступлений должна обогащаться использованием информации розыскного характера. Это предполагает комплексный подход, сочетающий исследование исходной информации с параллельным проведением скоординированных с ними розыскных мероприятий.

Таким образом, успешная борьба с серийными преступлениями невозможна без организованного взаимодействия органов полиции со специалистами и экспертами. Традиционными методами раскрыть подобные преступления трудно, а порой невозможно, поскольку серийные преступники предпринимают тщательные меры по их сокрытию, в связи с чем использование в процессе раскрытия и расследования психологического анализа субъективной смысловой стороны криминальной деятельности является объективной необходимостью.

## Ссылки на источники

1. Бухановский А. О. Серийные сексуальные убийства и серийные сексуальные убийцы: predispositional aspect // Социальная и судебная психиатрия: история и современность. – М., 1996. – С. 376.
2. Мураховская С. Психологические особенности личности серийного убийцы // Актуальные проблемы правотворчества и правоприменительной деятельности в Российской Федерации: междунар. науч.-практ. конф. – Иркутск, 2011. – С. 53.



ART 14281 УДК 343.953:343.611

3. Ахмедшин Р. Л. О природе «маски нормальности» серийных убийц // Известия Алтайского государственного университета. – 2001. – № 2. – С. 41–44.
4. Желунцына Л. В. Общая характеристика серийного убийцы и мер по предупреждению серийных убийств // Юридические записки студенческого научного общества: сб. науч. ст. – 2011. – Вып. 11. – С. 57.
5. Миронов Д. В. Психологическое обеспечение раскрытия серийных убийств: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. – М., 2001.
6. Храмова Л. А. Криминологический анализ личности серийного убийцы // XII научно-практическая конференция преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2011. – С. 154.
7. Протасевич А. А. Проблемы предмета и средств раскрытия серийных преступлений, сопряженных с насилием: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – Воронеж, 1999. – С. 45.

**Anna Shubina,**

*Undergraduate of Murmansk state technical university, Murmansk*  
[redko.aniuta@mail.ru](mailto:redko.aniuta@mail.ru)

### Improving the working methods of the police the disclosure of serial crimes

**Abstract.** In article features of nonconventional methods of investigation of serial crimes and a way of their use in work of bodies of police at disclosure of serial crimes are considered.

**Key words:** serial murders, subjective party of serial crimes, psychology, portraiture, profiling.

### References

1. Buhanovskij, A. O. (1996) "Serijnye seksual'nye ubijstva i serijnye seksual'nye ubijcy: predispozicionny aspekt", in *Social'naja i sudebnaja psihiatrija: istorija i sovremennost'*, Moscow, p. 376 (in Russian).
2. Murahovskaja, S. (2011) "Psihologicheskie osobennosti lichnosti serijnogo ubijcy", in *Aktual'nye problemy pravotvorchestva i pravoprimenitel'noj dejatel'nosti v Rossijskoj Federacii: mezhdunar. nauch.-prakt. Konf.*, Irkutsk, p. 53 (in Russian).
3. Ahmedshin, R. L. (2001) "O prirode 'maski normal'nosti' serijnyh ubijc", *Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2, pp. 41–44 (in Russian).
4. Zhelunicyna, L. V. (2011) "Obshhaja harakteristika serijnogo ubijcy i mer po preduprezhdeniju serijnyh ubijstv", in *Juridicheskie zapiski studencheskogo nauchnogo obshhestva: sb. nauch. st.*, vyp. 11, p. 57.
5. Mironov, D. V. (2001) *Psihologicheskoe obespechenie raskrytija serijnyh ubijstv: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.06*, Moscow (in Russian).
6. Hramkova, L. A. (2011) "Kriminologicheskij analiz lichnosti serijnogo ubijcy", *XII nauchno-prakticheskaja konferencija prepodavatelej, studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*, Izd-vo NOU VPO TIUiJe, Taganrog, p. 154 (in Russian).
7. Protasevich, A. A. (1999) *Problemy predmeta i sredstv raskrytija serijnyh prestuplenij, soprjzhennyh s nasiliem: avtoref. dis. ... d-ra jurid. nauk*, Voronezh, p. 45 (in Russian).

### Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 1120142 1

1 0



## **Боль и терпимость как выражение биопсихосоциальной природы человека**

**Аннотация.** *Статья посвящена анализу феноменов боли и терпимости, выражающих проявление сложной биопсихосоциальной природы человека. Боль рассматривается на системном уровне, при этом выявляются различные аспекты ее проявления, раскрываются причины возникновения и средства купирования, определяется отношение к ней людей. Особое внимание уделяется выявлению способности терпеть, игнорировать и переносить боль и связанные с ней страдания. Рассуждения автора дополняются данными проведенного им конкретного эмпирического социологического исследования.*

**Ключевые слова:** *боль, терпимость, человек, биопсихосоциальная природа, эмоции, эндорфины, страдание.*

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

Безусловно, нет ни одного человека, который хотя бы раз в жизни не испытал сильную, мучительную боль, а лёгкую боль люди ощущают постоянно. Боль – спутник человека в многотысячелетней истории существования и развития. Можно с уверенностью сказать, что все достижения человека так или иначе связаны с преодолением боли и её последствиями. Так, создавая «вторую природу» – культуру, люди хотели обезопасить себя от боли, причиняемой холодом, хищниками, насекомыми, сооружая жилища, а боль от голода способствовала становлению земледелия и скотоводства. Мы не знаем о переживаниях боли древних людей, но в современной истории отношение к ней было всегда негативное, она считалась «карой богов», нарочитым злом. Но что же такое боль? Как к ней относятся люди сейчас, в век научно-технического прогресса, и прежде всего – медицины, фармакологии?

Боль (греч. *algēsis*, лат. *dolor*, англ. *pain*) наиболее распространенное явление, которое причиняет страдание очень многим людям, ухудшая их жизнь и условия существования. Характер, длительность и интенсивность боли зависят не только от самого повреждения, но и во многом определяются неблагоприятными жизненными ситуациями, социальными, психологическими и экономическими проблемами. Болью сопровождается огромное количество заболеваний – от небольшой, ничем не угрожающей травмы до инфаркта миокарда с болевым шоком. Согласно статистическим данным служб здравоохранения и ведущих специалистов по проблеме боли многих развитых стран мира, хронические болевые синдромы там отмечаются у миллионов людей и экономический ущерб от этого составляет огромные суммы. Хроническая боль, которой в США страдают около 20 млн человек, ежегодно оборачивается для высокотехнологичного американского здравоохранения и страховых компаний (непосредственные затраты на лечение пациентов, выплата пособий по нетрудоспособности, потери вследствие выключения членов общества из трудового процесса и т. д.) расходами в десятки миллиардов долларов в год. В Германии от хронической боли страдает около 7 млн человек – соответственно, и экономические потери очень велики [1].



В нашей стране все еще нет официальной статистики на этот счет. Вместе с тем совсем нетрудно подсчитать, исходя из пропорций населения в нынешней России и основных странах мира, что речь идет о миллионах наших соотечественников, страдающих от различных видов хронической, а также часто рецидивирующей острой боли. И эти больные не имеют уже много лет в масштабах страны по-настоящему специализированной эффективной помощи, которая могла бы существенно уменьшить их физические и моральные страдания, вернуть к полноценной жизни и труду очень многих из этих людей. Боль негативно влияет на качество жизни, что сказывается не только на самих пациентах, но и на их ближайшем окружении [2].

Поэтому актуальность этого вопроса очевидна и бесспорна. Данная работа не делает глубокого акцента на медико-физиологической стороне вопроса, так как она находится в компетенции соответствующих специалистов. Боль представляет собой типовой процесс, не имеющий определенной нозологической (нозология – наука о болезнях) характеристики, поэтому является в большей степени философской проблемой, рассматривающей данный феномен целостно, через призму выявления сущности, характера взаимосвязей целого и частей, особенностей формы и содержания, структуры и функции.

В настоящее время методологический подход при объяснении природы боли ближе всего к более ранней, восходящей еще к представлениям Аристотеля аффективной концепции. Согласно Аристотелю, боль – это не просто ощущение, а «эмоция, определяющая мотивацию поведения человека» [3]. Несмотря на сильно выраженный духовный компонент во всей концепции древнегреческой медицины, греки пытались найти естественные причины болезней и разрабатывали рациональные методы лечения хронических болевых синдромов. Гиппократ, являющийся символом древнегреческой медицины, оставил целый ряд подходов к лечению острой и хронической боли, делая акцент на здоровом образе жизни, гимнастических и водных процедурах, диете. Особая роль при этом отводилась диете: «Там, где болезнь очень острая, она тотчас причиняет крайние страдания, и вот тогда-то необходимо употреблять строжайшую диету» [4].

В рамках христианской религиозной философии боль – это страдание, которое выступало в качестве божественной кары за грехи человека, как искупление. Одновременно страдание – это средство избавления от греха, нравственного совершенствования и спасения, то есть благо. По Евангелию, искупительная жертва Христа придает страданию значение залога спасения, а сострадание выступает в качестве универсального отношения к миру, из которого проистекает заповедь любви к ближнему. Философ-скептик Секст Эмпирик, живший во II в., говорил, что «боль есть зло» [5]. Она присуща природе человека и вызывает у него страдание. Но страдание может вызвать даже мнение о боли. Поэтому для обретения счастья необходимо прежде всего воздержаться от мнений и суждений. Поэтому средневековая концепция страдания – покорное его принятие. Избавление от боли и страдания стало возможно через божественную веру и молитву. Августин Блаженный по этому поводу говорил: «Ты приготовил лекарство веры, излил его на все болезни мира и сообщил ему великую действенность» [6].

Традиционная теория боли известна как «теория специфичности». Одним из первых, кто дал ее лучшее описание и попытался научно объяснить природу боли, был французский философ XVII в. Р. Декарт. В работе «Страсти души» он, как и Аристотель, боль связывает с эмоциями, а прежде всего с печалью, но исследует проблему намного глубже, показывая ее связь с деятельностью нервной системы.



«Чувство, называемое болью, происходит обыкновенно от какого-нибудь сильного действия, затрагивающего нервы» [7]. Другими словами, он представил болевую систему как прямой канал от кожи в головной мозг («звон в колокол»).

Современная медицинская наука определяет боль как «ощущение негативного характера, довольно часто встречающееся как в норме, так и в условиях патологии. Это чувство, формирующееся в результате действия повреждающих факторов и являющееся следствием деятельности целостной системы» [8].

Группа экспертов международной ассоциации по изучению боли выработала следующее определение: «Боль – это неприятное ощущение и эмоциональное переживание, связанное с действительным или возможным повреждением тканей или описываемое в терминах такого повреждения» [9]. Еще известный русский врач Г. Н. Кассиль так писал о боли: «Боль является тем шестым чувством, без которого немислима жизнь на Земле. Ни одно из известных нам определений не связано с такими отрицательными эмоциями, как боль... она неприятна, тягостна и подчас мучительна...» [10] Приведенные определения говорят о безусловной субъективности боли, так как каждый человек познает применимость этого слова через эмоциональное переживание, которое имеет, конечно, личностный характер.

Таким образом, с одной стороны, боль – это медицинская проблема: её обычно вызывают определенные повреждения организма, и её, как правило, купируют медицинскими средствами. С другой стороны, боль – это и психологическая проблема, так как она часто бывает связана с психологическими расстройствами: стрессом, тревогой, депрессией, фобиями, которые вызываются различными эмоциями, и поэтому снимается психологическими методами (например, внушением, гипнозом). Но боль – это и страдание человека как определенной целостности – существа биопсихосоциального. Поэтому уместно говорить о боли как философской проблеме. Страдания человека определяются любой болью – как физической, нравственной, так и душевной. А так как способность страдать и сострадать заложена в самой природе человека и является его сутью, то человек и боль неразделимы.

В настоящее время существует большое количество классификаций боли. В зависимости от локализации повреждения боль подразделяют: на соматическую поверхностную (повреждение кожных покровов), соматическую глубокую (повреждение скелетно-мышечной системы), висцеральную (повреждение внутренних органов). Боли, возникающие при повреждении периферических нервов, относят к невропатическим, а при повреждении структур ЦНС – центральным болям. Часто боль, ощущаемая человеком, не совпадает с местом повреждения. В таком случае можно говорить об отраженной боли, которая возникает в результате повреждения внутренних органов и локализуется в отдаленных поверхностных участках тела. Проекционная боль связана с раздражением или повреждением нервных структур, обеспечивающих проведение болевых сигналов в центральные структуры мозга. Например, при сдавливании спинномозговых корешков боль ощущается в иннервируемой ими области тела. В условиях патологии проекционная боль может стать основой неблагоприятных последствий некоторых хирургических вмешательств, например ампутации конечности. В этом случае на отрезке перерезанного нерва больной ощущает боль в том месте, где была конечность, – фантомные боли (от греч. *phantasma*, франц. *fantome* – призрак). Вероятнее всего, фантомные боли формируются на более высоких, центральных уровнях нервной системы, а изменения поврежденного нерва являются лишь пусковым механизмом возникновения боли.



По временным параметрам выделяют острую и хроническую боль. Острая боль – это новая, недавняя боль, неразрывно связанная с вызвавшим ее повреждением и, как правило, являющаяся симптомом какого-либо заболевания. Такая боль исчезает при устранении повреждения. Хроническая боль часто приобретает статус самостоятельной болезни и продолжается длительный период времени, даже после устранения причины. В ряде случаев причина хронической боли вообще может не определяться.

Особую группу составляют психогенные боли, которые возникают вне зависимости от соматических (от греч. soma – тело), висцеральных или нейроповреждений. Определяющим механизмом возникновения такой боли является, по мнению практикующих врачей, «психическое состояние человека, обусловленное депрессией, истерией или психозом» [11]. Трудность анализа боли заключается в том, что она является неоднородным по структуре ощущением. В этом легко убедиться, если проанализировать чувство боли, возникающее при сильной механической травме (например, удар локтем по острому твердому предмету). Вначале возникает острая локализованная боль, которая быстро исчезает в случае прекращения действия патогенного фактора. Эта боль вызывает адекватные защитные рефлексы, например отдергивание руки, и называется начальной. В дальнейшем развивается так называемая отставленная боль, которая отличается ноющим характером, тяжестью, часто – мучительностью. Такая рецепция может сопровождаться вегетативными расстройствами: тошнотой, головокружением, сильным потоотделением, иногда падением артериального давления. Тактильное воздействие на ушибленное место ослабляет болевые ощущения обоих видов.

Болевое ощущение и его физиологические эквиваленты выработаны в процессе эволюции как защитно-приспособительные реакции организма, обеспечивающие предупреждение повреждений. Биологическая полезность боли аргументируется клиническими случаями врожденной или приобретенной аналгезии (от греч. analgesia – отсутствие боли, невосприимчивость). В раннем детстве такие лица получают обширные ожоги, ушибы, разрезы тканей; иногда они откусывают себе язык при пережевывании пищи, вытаскивают зубы. Обычно люди, не имеющие болевой чувствительности, преждевременно погибают. К примеру, американский нейробиолог Ф. Блум пишет об одной женщине, которая погибла из-за того, что не получала от своих суставов сигнала дискомфорта, требующего изменить положение тела, – например, она никогда не двигалась во сне. В результате эта женщина умерла в молодом возрасте от повреждения позвоночника [12].

Можно сказать, что боль является предупреждающим сигналом о возникновении в организме различных патологических процессов, которые открывают путь к распознаванию и лечению многих болезней. В этом смысле боль – важное, полезное ощущение, которое трудно переоценить как в отношении выживания, так и сохранения жизни. Замечательный советский врач, патолог, академик И. В. Давыдовский по этому поводу говорил, что «боль – формально-патологическое явление, снижающее трудоспособность, часто симптом болезни. Но боль – это болевой импульс, служащий спасению организма, обеспечивающий какую-то сумму стрессорных и поведенческих реакций. Можно согласиться с Н. Винером, когда он пишет, что нет более ужасной судьбы, чем судьба индивидуума, страдающего от отсутствия ощущения боли» [13]. Но в то же время, если вам больно, что же в действительности происходит? Имеется боль, и имеется сознание того, что там боль. Есть боль, но через мгновение ее уже не будет, но вы будете. Боль поэтому нельзя отождествлять полностью с человеком, так как то, что можно отделить от вас, – это не вы. Когда ваше



тело страдает от боли, вы должны быть рядом, ваше сознание должно устремиться к боли, чтобы почувствовать ее и что-то предпринять. Если вы далеко и боль не ощущается, то вы можете умереть.

Человек является сознанием. Например, когда ушиблен локоть, мы испытываем в нем боль. Но боль на самом деле не в локте. По мнению известного американского врача, психолога и философа К. Прибрама (р. 1919), «боль представляет собою некий нейрофизиологический процесс, протекающий где-то в нашем мозгу» [14]. Поэтому боль не только субъективна, но и обладает объективными характеристиками.

Некоторые современные ученые, напротив, боль не считают эмоцией, но отмечают, что она может вызвать эмоциональную реакцию. Подобно эмоциям, боль обычно побуждает организм к действию, так же как страх подготавливает вас к тому, что необходимо что-то сделать, принять надлежащие меры. Так, Ф. Блум причину и сущность боли связывает с деятельностью центральной нервной системы: «Нервная система не только вырабатывает вещество, передающее болевые сигналы, но и снабжает нас “противоядием” – веществами, снимающими боль» [15]. Такими веществами являются «естественные опиаты», которые называют *эндорфинами* (сокращение слов «эндогенные морфины»). Эндорфины действуют сходным образом с опиатами (такими, как опиум и его производные – героин и морфин), контролируя восприятие боли, и являются наиболее эффективными по сей день обезболивающими средствами. Эйфория, которую жаждут испытать наркоманы, употребляющие героин, вероятно, возникает в результате связывания героина с опиатными рецепторами. Тот факт, что героин и эндорфины связываются в одних и тех же местах, позволяет предположить, что эндорфины играют роль и в тех разновидностях эмоций, которые не имеют прямого отношения к боли.

При этом роль эндорфинов в регулировании чувства боли кажется совершенно ясной. Хотя восприятие боли необходимо для того, чтобы предупреждать об опасности, грозящей мягким тканям и костям, постоянная сильная боль может полностью вывести нас из строя. По мнению Ф. Блума, «эндорфины регулируют степень боли, которую мы ощущаем, что дает нам возможность прервать контакт с источником боли и принять необходимые меры, если произошло повреждение ткани» [16].

По мнению российских врачей А. М. Вейна и М. Я. Авруцкого, в последние десятилетия сформировалось представление о существовании «аналгетических» областей мозга, электрическая стимуляция которых вызывает феномен обезболивания [17]. Именно в условиях дистресса человек способен не чувствовать боли благодаря тому, что эндорфинная система организма может в подобных ситуациях стимулировать синтез специфической «аналгетической субстанции» – эндорфинов, оберегающих живой организм от болевого шока. Возможно, этот способ устранения боли бессознательно используют бегуны на длинные дистанции или футболисты, которые благодаря концентрации внимания на конечной цели способны игнорировать или подавлять боль. Точно так же и балерины в подобном состоянии могут триумфально исполнить свою партию на кровотокающих ступнях.

Восприятие боли, как и большинство аспектов деятельности мозга, носит сложный характер. Она различна и у разных людей, и у одного и того же человека в зависимости от времени, возраста, физиологического, психологического и эмоционального состояния организма и других показателей.

Действительно, усвоение культурных и социальных традиций, несомненно, влияет на характер восприятия боли человеком. Так, в некоторых обществах роды не рассматриваются как событие, которого следует страшиться. Женщина занимает-



ся своими делами почти до самого момента родов и вновь возвращается к своим обязанностям спустя несколько часов после того, как родился ребенок. В других же обществах (например, западных) женщину настраивают на ожидание ужасной боли, и она, конечно, испытывает ее, как если бы роды были тяжелой болезнью. Подготовка к «естественным родам» по методу психопрофилактики французского врача Ла Маза (Lamaze) в 1956 г. основана на предпосылке, что женщина в большинстве западных культур воспитана в страхе перед родовыми муками. Этот страх вызывает изменения в мышечном тоне и способе дыхания, что затрудняет процесс родов и делает его еще болезненнее. Метод Lamaze состоит в том, что женщину учат управлять дыханием и проводят упражнения для тренировки тазовых мышц в качестве меры, нейтрализующей действие страха [18]. Кроме того, женщине объясняют весь процесс родов, чтобы она знала, чего ей ожидать. Следовательно, обучение, связанное с работой высших областей коры головного мозга, может изменить рецепцию боли подобно тому, как она изменяет эмоции.

У животных научение тоже может изменить ощущение боли. В серии опытов, проведенных в начале XX в. русским физиологом И. П. Павловым, было обнаружено, что собаки, постоянно получавшие пищу сразу после электрического удара током, который вызывал у них сильную реакцию до выработки условного рефлекса, переставали проявлять признаки ощущаемой боли. Вместо этого они сразу же начинали выделять слюну и махать хвостом. «Мы испытали у нашей собаки пульс и дыхание и не нашли ни малейших изменений, значит, надо сказать, что собака при этих условиях боли не чувствовала» [19]. Болевая реакция собаки развилась с задержанием, а болевое раздражение направилось в другое место (в данном случае – в центр аппетита) и явилось только поводом к возбуждению аппетита. И. П. Павлов далее констатирует, что «христиане выдерживали страшные мучения, улыбаясь, не ощущая боли и страха, следовательно, необходимо допустить, что огромное нравственное возбуждение и вера затормозили, уничтожили чувство боли» [20].

Во время Второй мировой войны английский врач Г. Х. Бехер, изучавший восприятие боли, заметил, что солдатам, раненым в бою, значительно реже требовался морфин, чем гражданским лицам, выздоравливавшим после операции. Бехер писал, что раненый солдат испытывал «облегчение, благодарность судьбе за то, что ему удалось уйти живым с поля боя и даже эйфорию; для гражданских лиц серьезная хирургическая операция – это источник депрессии и пессимизма» [21]. Таким образом, значение, которое человек придает телесной травме, может оказывать глубокое влияние на степень ощущаемой им боли.

Известный французский физиолог и хирург-гуманист Рене Лериш (1879–1955), отмечая эволюционно-адаптивное значение боли, на вопрос «Что же такое боль?» отвечал следующим образом: «Защитный рефлекс? Счастливое предупреждение? Но большинство заболеваний, даже самых серьезных (например, онкологических) наступает без предупреждения. Когда развивается боль, уже слишком поздно... Боль лишь делает более тяжелой и грустной ситуацию, которая давно проиграна. В действительности боль всегда является зловещим ударом, который сужает мировоззрение человека и делает его еще более больным, чем он был без нее» [22].

Но нередко человек подвергает себя мучительному лечению и даже с удовольствием терпит вызываемые этим лечением боли, сознавая, что чем больше он страдает, тем сильнее разрушается природа недуга, и потому испытываемая боль может служить мерилем его исцеления. Но, безусловно, проблема боли, ее купирования наиболее актуальна в случаях терминальных больных со злокачественными образо-



ваниями (IV клиническая группа). Именно у таких больных чувство безнадежности, страх перед надвигающейся смертью обостряют болевые ощущения.

С невыносимой болью, которая приносит человеку мучительные страдания, связана одна из главных проблем современной биоэтики – эвтаназия (греч. *eu* – хорошо, *thanatos* – смерть) – безболезненная, легкая смерть с участием врача. В 2006–2010 гг. автором был проведен ряд социологических исследований по проблеме эвтаназии. Так, в 2010 г. методом анкетного опроса было изучено мнение 456 работников муниципальных медицинских учреждений г. Челябинска. На вопрос «Что такое эвтаназия?» большинство респондентов (57,7%) ответили: «избавление людей от боли и страдания». Поэтому с большой уверенностью можно сказать, что именно мучительная боль является основной причиной, побуждающей людей обращаться к эвтаназии [23].

Насколько терпеливым по отношению к боли может быть человек? Есть ли предел терпимости? Как люди относятся к боли? Для разрешения данных вопросов в 2013 г. автором было проведено конкретное эмпирическое социологическое исследование, целью которого было выявление отношения жителей Челябинска к испытываемой им боли, её локализации, уровня терпимости, способов устранения. Методом анкетного опроса было изучено мнение 341 человека (выборка исследования квотная по полу и возрасту). Распределение по полу: 67,2% – женщины, 32,8% – мужчины. По возрасту: до 30 лет – 27,6%; от 30 до 55 лет – 41,1%; старше 55 лет – 31,3%.

Из табл. 1 видно, что все 100% опрошенных жителей Челябинска испытывают или испытывали боль различной локализации. Для женщин примерно в равной степени характерны все типы боли, но преобладающей является головная боль (37,1%), у мужчин – костная, мышечная, суставная (48,2%). У молодых людей преобладает головная и костно-мышечная боль (41,6%), у людей среднего возраста и пожилых – также костно-мышечно-суставная (55,0% и 59,8% соответственно). Висцеральная (от лат. *viscera* – внутренности) боль наиболее ярко выражена у пожилых (25,2%). Костно-мышечно-суставная локализация боли указывает на тот факт, что у большинства людей крупного промышленного города существуют проблемы с позвоночником, мышцами, суставами. Остеохондроз, остеопороз, артрит – одни из самых распространенных заболеваний.

Таблица 1

### Преобладающая локализация боли у жителей г. Челябинска (n = 341), %

Локализация боли Демографические показатели	Головная боль		Костная, мышечная, суставная боль		Висцеральная боль	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Пол:						
Мужчины (n = 112)	37	33,0	54	48,2	21	18,8
Женщины (n = 229)	85	37,1	70	30,6	74	32,3
Возраст:						
От 18 до 30 лет (n = 94)	41	43,6	41	43,6	12	12,8
От 31 до 55 лет (n = 140)	38	27,1	77	55,0	25	17,9
Старше 55 лет (n = 107)	16	15,0	64	59,8	27	25,2

Табл. 2 показывает, что большинство опрошенных (85,1%) чувствительны и не терпимы к боли, поэтому используют различные средства для её устранения. 12,6% могут терпеть лёгкую боль, и только 2,3% способны терпеть любую боль и обходиться без обезболивающих средств. Самыми терпимыми к боли и выносливыми являются женщины и люди старше 55 лет.



Таблица 2

## Степень терпимости к боли у жителей г. Челябинска (n = 341), %

Степень терпимости боли	Всего		Женщины	Мужчины	От 18 до 30 лет	От 31 до 55 лет	Старше 55 лет
	Абс.	%					
Я могу терпеть любую боль без болеутоляющих средств и способов	8	2,3	3,0	0,9	1,1	1,4	4,7
Я могу терпеть только легкую боль без болеутоляющих средств и способов	43	12,6	15,0	8,0	9,6	5,0	25,2
Любую боль купирую различными болеутоляющими средствами и способами	290	85,1	82,0	91,1	89,3	93,6	70,1

Из тех, кто не может обойтись без использования средств и методов обезболивания, большинство выбирает различные лекарственные препараты – 65,5% (табл. 3). Народные средства используют 17,2%, физические – 14,1%. Меньший обезболивающий эффект, по мнению опрошенных, достигается с помощью психологических средств – 1,7%, а также молитв – 1,5%. Народные средства чаще всего используют женщины (28,4%) и пожилые люди (20,0%).

Таблица 3

## Преобладающие способы и средства устранения боли у жителей г. Челябинска (n = 290), %

Средства и способы устранения боли	Всего		Женщины (n = 188)	Мужчины (n = 102)	От 18 до 30 лет (n = 84)	От 31 до 55 лет (n = 131)	Старше 55 лет (n = 75)
	Абс.	%					
Устраняю боль лекарственными обезболивающими препаратами	190	65,5	70,7	55,9	76,2	76,3	34,7
Устраняю боль народными средствами (травы, алоэ, мёд и т. п.)	50	17,2	20,7	10,8	6,0	12,2	38,7
Устраняю боль физическими средствами (массаж, разминание, упражнения и т. п.)	41	14,1	6,4	28,4	16,7	9,2	20,0
Устраняю боль психологическими средствами (самовнушением, самоубеждением, самогипнозом, медитацией и т. п.)	5	1,7	0,5	3,9	1,2	2,3	1,3
Устраняю боль метафизическими средствами (молитвы, заговоры, мантры и др.)	4	1,5	1,6	1,0	–	–	5,3



Аффективное отношение к боли представлено в табл. 4. Большинство опрошенных (47,8%) ощущаемая боль утомляет, изматывает, дезорганизует, лишает нормальной жизни, работоспособности. Сильнее это ощущают мужчины (62,5%) и люди среднего возраста (60,7%), т. е. наиболее работоспособная часть населения. 19,1% респондентов боль делает агрессивными, раздражительными, приводит в ярость. Из них 38,4% – мужчины, женщины же оказались более сдержанными.

Боль делает респондентов тревожными, вызывает страх, беспокойство – отмечают 12,0%. Боль как страдание, мучение, пытка является психическим явлением более чем у четверти опрошенных пожилых людей – (26,3%). Как только сигнальная функция боли исчерпана, она превращается в повреждающий фактор, вызывающий страдания и мучения.

Таблица 4

### Аффективное отношение жителей г. Челябинска (n = 341) к собственной боли, %

Аффективное состояние	Всего		Женщины	Мужчины	От 18 до 30 лет	От 31 до 55 лет	Старше 55 лет
	Абс.	%					
Боль утомляет, изматывает, дезорганизует	163	47,8	40,6	62,5	33,0	60,7	43,9
Боль вызывает тревогу, страх, беспокойство	41	12,0	14,0	8,0	19,1	5,7	14,0
Боль раздражает, злит, приводит в ярость	65	19,1	9,6	38,4	37,2	14,3	9,3
Боль угнетает, вызывает отчаяние, апатию	34	10,0	14,0	1,8	6,4	15,0	6,5
Боль – страдание, мучение, пытка	38	11,1	12,2	8,9	4,3	4,3	26,3

Таким образом, исследование показало: 1) все опрошенные жители Челябинска испытывали или испытывают боль различной степени и локализации. Преобладающими являются боли костно-мышечной системы и головные боли; 2) большинство опрошенных оказались нетерпимы и чувствительны к боли, которую они стараются устранить с помощью различных болеутоляющих средств и методов, в основном лекарственных препаратов; 3) основным аффективным следствием испытываемой респондентами боли является утомляемость, дезорганизация, нарушение работоспособности. Большое влияние на степень ощущаемой боли оказывает значение, которое человек придает телесной или душевной травме. Боль формирует терпимость, выражающую, возможно, сущность самого человека как биопсихосоциального существа.

### Ссылки на источники

1. См.: Цибуляк В. Н., Загорюлько О. И., Гнездилов А. В., Картавенко С. С. Интегративная медицина в клинике боли // Боль. – 2003. – № 1. – С. 66.
2. См.: Павленко С. С., Иерусалимский А. П., Астахова Т. И. Эпидемиологическое исследование болевых синдромов у населения крупного промышленного города Сибири // Тезисы докладов Российской научно-практической конференции. – Новосибирск, 1997. – С. 33–34.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1984. – С. 217.
4. Гиппократ. Афоризмы. – М.: Эксмо, 2009. – С. 33.
5. Секст Эмпирик. Сочинения: в 2 т. / общ. ред. А. Ф. Лосева; пер. с древнегреч. Т. 2. – М.: Мысль, 1976. – С. 28.
6. Августин А. Исповедь / пер. с лат. М. Е. Сергеенко; общ. ред. и ст. А. А. Столярова. – М.: Канон + : ОИ «Реабилитация», 2003. – С. 90.
7. Декарт Р. Избранные произведения / пер. с фр. и лат., ред. и вступ. ст. В. В. Соколова. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1950. – С. 642.
8. Саркисов Д. С., Пальцев М. А., Хитров Н. К. Общая патология человека. – М.: Медицина, 1997. – С. 402.



ART 14282

УДК 159.938

9. Боль: руководство для врачей и студентов / под ред. акад. РАМН Н. Н. Яхно. – М.: МЕДпресс-информ, 2009. – С. 8.
10. Кассиль Г. Н. Наука о боли. – М.: Наука, 1965. – С. 399.
11. Кукушкин М. Л. Патологические механизмы болевых ощущений // Боль. – 2003. – № 1. – С. 6.
12. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум, поведение / пер. с англ. – М.: Мир, 1988. – С. 140.
13. Давыдовский И. В. Общая патология человека. – М.: Медицина, 1969. – С. 140.
14. Прибрам К. Языки мозга: экспериментальные парадоксы и принципы в нейропсихологии / пер. с англ. Я. Н. Даниловой и Е. Д. Хомской. – М.: Прогресс, 1975. – С. 123.
15. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Указ. соч. – С. 142.
16. Там же. – С. 143.
17. Вейн А. М., Авруцкий М. Я. Боль и обезболивание. – М.: Медицина, 1987. – С. 192.
18. Моир Д. Д. Обезболивание родов. – М.: Медицина, 1985. – С. 23.
19. Неопубликованные и малоизвестные материалы И. П. Павлова. – Л.: Наука, Ленинградское отделение. 1975. – С. 30.
20. Там же.
21. Мелзак Р. Загадка боли / пер. с англ. – М.: Медицина, 1981. – С. 26.
22. Лериш Р. Основы физиологической хирургии. – Л.: Наука, 1961. – С. 217.
23. Волкова Т. И. Рецепции боли и болевое поведение // Человек. – 2012. – № 5. – С. 104–105.

**Tatyana Volkova,**

*Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor at the chair of Social Sciences and Humanities, South Ural State Medical University, Chelyabinsk*  
[VolkovaT-soc@mail.ru](mailto:VolkovaT-soc@mail.ru)

**Pain and tolerance as an expression of the biopsychosocial nature of man**

**Abstract.** The paper analyzes the phenomenon of pain and tolerance, expressing the manifestation of the complex biopsychosocial nature of man. Pain is seen at the system level, thus the various aspects of its manifestation are identified, causes and means of relief is determined by the attitude of people. Particular attention is given to identifying the ability to endure, ignore and move pain and sufferings. Author's arguments are supplemented with data of the empirical sociological research.

**Key words:** pain, tolerance, human, biopsychosocial nature, emotions, endorphins, suffering.

**References**

1. Cibuljak, V. N., Zagorul'ko, O. I., Gnezdilov, A. V. & Kartavenko, S. S. (2003) "Integrativnaja medicina v klinike boli", *Bol'*, № 1, p. 66 (in Russian).
2. Pavlenko, S. S., Ierusalimskij, A. P. & Astahova, T. I. (1997) "Jepidemiologicheskoe issledovanie bolevyh sindromov u naselenija krupnogo promyshlennogo goroda Sibiri", in *Tezisy dokladov Rossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, Novosibirsk, pp. 33–34 (in Russian).
3. Aristotel', Dovatur, A. I. (ed.) (1984) *Sochinenija: v 4 vol., vol. 4*, Mysl', Moscow, p. 217 (in Russian).
4. Gippokrat (2009) *Aforizmy*, Jeksmo, Moscow, p. 33 (in Russian).
5. Sekst Jempirik, Losev, A. F. (ed.) (1976) *Sochinenija: v 2 vol, vol. 2*, Mysl', Moscow, p. 28 (in Russian).
6. Avgustin, A., Stoljarov, A. A. (ed.) (2003) *Ispoved'*, Kanon + : OI "Reabilitacija", Moscow, p. 90 (in Russian).
7. Dekart, R., Sokolov, V. V. (ed.) (1950) *Izbrannye proizvedenija*, Gos. izd-vo polit. lit., Moscow, p. 642 (in Russian).
8. Sarkisov, D. S., Pal'cev, M. A. & Hitrov, N. K. (1997) *Obshhaja patologija cheloveka*, Medicina, Moscow, p. 402 (in Russian).
9. Jahno, N. N. (ed.) (2009) *Bol': rukovodstvo dlja vrachej i studentov*, Moscow MEDpress-inform, p. 8 (in Russian).
10. Kassil', G. N. (1965) *Nauka o boli*, Nauka, Moscow, p. 399 (in Russian).
11. Kukushkin, M. L. (2003) "Patofiziologicheskie mehanizmy bolevyh oshhushhenij", *Bol'*, № 1, p. 6 (in Russian).
12. Blum, F., Lejzerson, A. & Hofstedter, L. (1988) *Mozg, razum, povedenie*, Mir, Moscow, p. 140 (in Russian).
13. Davydovskij, I. V. (1969) *Obshhaja patologija cheloveka*, Medicina, Moscow, p. 140 (in Russian).
14. Pribram, K. (1975) *Jazyki mozga: jeksperimental'nye paradoksy i principy v nejropsihologii*, Progress, Moscow, p. 123 (in Russian).
15. Blum, F., Lejzerson, A. & Hofstedter, L. (1988) Op. cit., p. 142.
16. Ibid., p. 143.
17. Vejn, A. M., Avruckij, M. Ja. (1987) *Bol' i obezbolivanie*, Medicina, Moscow, p. 192 (in Russian).
18. Moir, D. D. (1985) *Obezbolivanie rodov*, Medicina, Moscow, p. 23 (in Russian).
19. (1975) *Neopublikovannye i maloizvestnye materialy I. P. Pavlova*, Nauka, Leningradskoe otdelenie, Leningrad, p. 30 (in Russian).
20. Ibid.
21. Melzak, R. (1981) *Zagadka boli* Medicina, Moscow, p. 26 (in Russian).
22. Lerish, R. (1961) *Osnovy fiziologicheskoj hirurgii*, Nauka, Leningrad, p. 217 (in Russian).
23. Volkova, T. I. (2012) "Receptii boli i bolevoe povedenie", *Chelovek*, № 5, pp. 104–105 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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





## Новые подходы к этиологии, диагностике и лечению рака

**Аннотация.** В статье рассмотрены современные гипотезы о механизмах деления раковых клеток и приведены результаты исследований автора по выявлению этиологии рака, а также по механизму деления раковых клеток с позиции информационно-волновой медицины.

**Ключевые слова:** онкология, раковые клетки, причины возникновения рака, информационно-волновая медицина.

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

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), рак входит в десятку ведущих причин смерти людей во всем мире. На сегодняшний день в медицине существует несколько десятков гипотез в области причин возникновения онкологических заболеваний. Ежегодно врачи-онкологи получают новые препараты для лечения онкологических больных. Однако, несмотря на это, за последнее время количество заболевших этой страшной болезнью не только не уменьшается, а наоборот, увеличивается.

Так, по статистике, в Израиле каждый четвертый житель подвержен онкологическим заболеваниям. По данным российских исследователей, ежегодно в стране заболевают примерно полмиллиона человек, при этом в ближайшем будущем следует ожидать значительного роста этого показателя.

Как показывает динамика, с каждым годом увеличивается также число заболевших в молодом трудоспособном возрасте, причем у 60% из них болезнь выявляют уже в запущенной форме.

Из приведенной статистики можно сделать лишь один вывод: все существующие гипотезы о возникновении и лечении рака не отражают действительного механизма его возникновения. В противном случае число раковых заболеваний уменьшалось бы с каждым годом. Если бы ученые знали, от чего возникают онкологические заболевания и как происходит деление раковых клеток, то проблема рака была бы решена. Но, к сожалению, сегодня классическая медицина этого не знает. Коварство онкологических заболеваний заключается в том, что, несмотря на разработку новых препаратов, совершенных диагностических приборов и методов лечения, только в течение первого года после установления диагноза умирают порядка 50% заболевших. Существующие методы ранней диагностики рака требуют немалых материальных и временных затрат, и поэтому они малоэффективны для обследования больших групп населения, не говоря уже о диспансеризации.

Как известно, любые исследования взаимодействия различных структур человеческого организма проводятся на животных и добровольцах при использовании соответствующих аналитических методов классической медицины. При этом в расчет принимается не только течение биохимических реакций, происходящих в организме в результате его жизнедеятельности, но и действие различных внешних факторов.



Напомним читателю, что советский биолог А. Г. Гурвич установил характер излучений живой клетки, причем одним из видов этих излучений является слабое излучение неэлектромагнитной природы, которое он назвал митотическим.

Справедливости ради следует отметить, что эти излучения еще очень мало изучены. К сожалению, классическая наука не хочет признавать факт их существования, так как не может подвести под них теоретическую базу.

На базе описанного явления автором создана концепция, названная «Информационно-волновая медицина» (другая медицина), которая дает возможность обеспечить дистанционную диагностику и лечение любых заболеваний, что недоступно классической медицине.

Созданная автором концепция «Информационно-волновая медицина» (ИВМ) дает возможность по-новому взглянуть на этиологию и патогенез большинства заболеваний. Чтобы не отсылать читателя каждый раз к основополагающей статье, изложим кратко главные положения этой концепции.

Основным отличием ИВМ от классической медицины является то, что она устраняет не симптомы заболеваний, а их причины.

Согласно концепции ИВМ, организм человека, его физическое тело характеризуется сверхслабым излучением (вибрациями) всех структур организма, начиная от нижнего уровня и кончая клеточно-молекулярным. Эти излучения, на наш взгляд, являются информационно-волновыми излучениями неэлектромагнитной природы.

ИВМ рассматривает организм человека как волновой портрет его физического тела. Сумма всех излучений представляет собой биополе человека.

ИВМ рассматривает организм человека не как совокупность отдельных органов, а как открытую биологическую систему, где все процессы связаны между собой.

Управление технологиями ИВМ осуществляется методом радиэстезии (биолокации). В качестве индикатора используется биолокационный прибор маятник.

Излучение здорового органа тестируется биолокационным прибором вращением по часовой стрелке и названо нами «правовращательным» излучением, или излучением «положительной поляризации».

Излучение органа, содержащего патологический очаг, тестируется биолокационным прибором вращением против часовой стрелки и названо нами «левовращательным» излучением, или излучением «отрицательной поляризации».

Оба излучения находятся в противофазе, то есть сдвинуты относительно друг друга на 180°.

Геном человека состоит из двух частей. Гены первой из них обеспечивают нормальное развитие организма человека от рождения до смерти (онтогенез). Вторая часть представляет собой группу болезнетворных генов, различных для каждого человека (патогенез). Эти гены накапливаются в геноме в течение многих лет под влиянием внешних или внутренних неблагоприятных условий. Механизм образования таких генов представляется нам как мутации соответствующих хромосом и перевод их в аномальное состояние. Гены, соответствующие аномальным хромосомам, переводятся в разряд болезнетворных. Например, ген нормализации глазного давления, мутированный внешними или внутренними неблагоприятными условиями, переведен в ген глаукомы, который нарушает нормальное состояние внутриглазного давления, то есть приводит к возникновению глаукомы.

Примерно 80% всех заболеваний являются **геновирусными**. Болезнетворный ген воздействует на организм человека путем внедрения соответствующей клетки некоторой связанной с ним болезнетворной динамической структуры, названной



нами **геновирусом**. Геновирус представляет собой две или более генетические копии вирусов (далее по тексту – вирусы), заключенные в белковую оболочку положительной поляризации. Все геновирусы патогенеза характеризуются отрицательной поляризацией.

**Важно понимать, что геновирусы, рассматриваемые с позиции ИВМ, не являются «биологическими субъектами», а лишь набором информационно-волновых структур. Иными словами, геновирусы – это информационно-волновые болезнетворные структуры, которые вызывают в организме те же патологические очаги, что и адекватные им по излучению группы живых вирусов.**

Созданные технологии позволяют удалять болезнетворные гены путем разрыва генетической цепочки линии предков и удаления гена из генома больного методом инверсии соответствующих геновирусов.

Технологии радиэстезии позволяют измерять волновые параметры излучений – частоту в абсолютных единицах и интенсивность в условных единицах.

Рассматривая различные гипотезы возникновения рака, следует отметить две гипотезы, представляющие определенный интерес. В каждой из них изложены попытки объяснить причины возникновения рака и механизм деления раковых клеток.

Первая гипотеза является мутационной и высказана ученым Ф. Бернетом в 1974 г. Суть ее заключается в том, что раковая опухоль происходит от одной исходной соматической клетки. Мутации в этой клетке возникают под действием химических, физических агентов, а также вирусов, повреждающих ДНК. В популяции таких мутантных клеток происходит накопление дополнительных мутаций, приводящих к неограниченному размножению клеток. Медленное развитие рака автор гипотезы связывает с тем, что накопление мутаций требует определенного времени.

С нашей точки зрения, такая гипотеза имеет ряд недостатков, основным из которых является отсутствие описания конкретного процесса, определяемого термином «мутация». В результате из этой гипотезы не вытекает четкий механизм деления раковых клеток.

Вторая гипотеза, являющаяся вирусно-генетической, представляет собой, по нашему мнению, больший интерес. Эта гипотеза была высказана русским ученым Л. А. Зильбером. Суть ее заключается в том, что рак вызывают онкогенные вирусы, которые интегрируются в хромосому клетки, создавая при этом раковый генотип.

Долгое время эта теория не признавалась по той причине, что онкогенные вирусы имеют РНК-геном, поэтому было непонятно, как он интегрируется в хромосому клетки. Однако впоследствии было доказано, что РНК-геном способен при определенных условиях производить ДНК-провирус. После этого вирусно-генетическая теория получила признание. Однако и эта гипотеза не смогла решить проблемы рака. Здесь имеется в виду практическое применение гипотезы, приводящее к высокому эффекту при лечении рака. К сожалению, на сегодняшний день таких гипотез не существует.

Надеюсь, читатель уже понял, что автор подводит свою гипотезу возникновения рака к общей гипотезе возникновения генно-вирусных болезней, изложенной выше. И действительно, в своём большинстве возникновение рака ничем не отличается от возникновения любой другой болезни генно-вирусной этиологии. Как установлено в результате многолетних исследований, предрасположенность к онкологическим заболеваниям определяется наличием в мужской или женской ветви предков гена онкологии (онкогена).



Одна из технологий информационно-волновой медицины дает возможность проследить наличие такого гена до 8-го колена по женской и до 13-го колена по мужской ветви предков. При отсутствии соответствующих механизмов запуска болезни онкоген может присутствовать в геноме человека в неактивном состоянии практически всю его жизнь.

Как указывалось в работе [Гринштейн М. М. Геопатогенные зоны как враг номер один. URL: [http://samlib.ru/e/etkin\\_w/](http://samlib.ru/e/etkin_w/)], самым частым механизмом активации онкогена является излучение геопатогенной зоны (ГПЗ). Это может происходить при нахождении спального места человека в области действия ГПЗ. При этом длительность пребывания субъекта в этой зоне может измеряться несколькими годами. Другими источниками активации онкогена могут явиться канцерогенные продукты питания, курение и другие.

Исследуя онковирус, вызывающий деление клеток, было установлено, что он представляет собой комбинацию двух известных вирусов, одним из которых является ДНК-содержащий, а другим – РНК-содержащий вирус. Как указывалось выше, геновирус (онковирус) заключён в белковую оболочку положительной поляризации. При этом оба вируса обладают отрицательной поляризацией.

В результате длительного воздействия ГПЗ, обладающей сильным полем отрицательной поляризации, оболочка онковируса разрушается и находящиеся в ней вирусы становятся активными. Очевидно, словесное описание причин механизма деления раковых клеток является недостаточным. И поэтому было решено с помощью метода ситуационного моделирования установить интенсивность излучения всех структур, участвующих в делении клетки.

Оказалось, что ДНК клетки органа-хозяина характеризуются положительной поляризацией с интенсивностью 50 условных единиц (у. е.). А каждый из вирусов, входящих в онковирус, обладает такой же интенсивностью излучения при отрицательной поляризации. Таким образом, ДНК клетки органа-хозяина будет нейтрализована, и в этой клетке останется РНК-содержащий вирус.

В итоге нормальная работа этой клетки будет полностью нарушена, так как в ней остаётся РНК-содержащий вирус со своим набором хромосом. Понятно, что геном этого вируса предусматривает ген размножения с вытекающими отсюда последствиями: клетка, управляемая этим геном, станет безудержно размножаться.

Из описанного механизма деления клетки вытекает эффективный метод лечения рака. Здесь существуют три варианта.

Первый заключается в том, чтобы инактивировать или удалить из клетки РНК-содержащий вирус. В этом случае клетка потеряет ген размножения вируса и деление прекратится. Однако клетка будет мертва, так как в ней отсутствует активная ДНК.

Второй вариант предусматривает удаление ДНК-содержащего вируса из клетки органа-хозяина. Это даст возможность возродить живую клетку, инфицированную РНК-содержащим вирусом.

Третий вариант заключается в удалении обоих вирусов. В этом случае в начальных стадиях заболевания клетка полностью восстанавливается.

При этом следует иметь в виду, что перед выполнением указанных действий первым делом необходимо разорвать генетическую цепочку и удалить ген из генома больного. Данная методика лечения рака многократно проверена на раковых больных, но только на ранних стадиях заболевания, так как при клиническом проявлении заболевания больными занимаются онкологи, наш принцип – не вмешиваться в их работу.



Для уяснения полной картины механизма деления клеток следует учесть ещё одно обстоятельство. Ранее, говоря о блокировании ДНК-содержащим вирусом ДНК клетки органа-хозяина, мы имели в виду лишь практическое совпадение интенсивности излучения этих структур при противоположных значениях поляризации. Однако следует учитывать также их частотные параметры.

Полное блокирование ДНК клетки органа-хозяина может наступить только при достижении биорезонанса, когда частота информационно-волновых излучений ДНК-вируса совпадёт с частотой излучения ДНК-клетки органа-хозяина.

При исследовании большой группы людей было установлено, что у части из них частота излучения (частота вибрации) ДНК здоровой клетки составляет 1 МГц. У других же людей эта частота составляет 2 МГц (не имея в виду частоту излучений ДНК некоторых органов репродуктивной системы). При измерении этого параметра у ДНК-содержащего вируса и входящего в состав онковируса мы обнаружили частоту излучения, также равную 1 МГц. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие раковой опухоли под действием онковируса может происходить только в органах, частота излучения ДНК которых равна 1 МГц.

Как указывалось выше, существующие на сегодняшний день методы ранней диагностики рака по ряду причин не позволяют осуществлять проверку больших групп населения, т. е. проводить массовый скрининг. Следует отметить, что под термином «ранняя диагностика» не оговаривается чувствительность методов, необходимых для выявления раковых заболеваний на самой ранней ее стадии.

Известные аппаратные методы, такие как УЗИ, компьютерная томография, магнитно-резонансная томография, позитронно-эмиссионная томография, эффективны лишь при наличии клинических признаков болезни. Однако на самых ранних стадиях, до появления опухолевых процессов, использование этих аппаратов неэффективно.

Существующие группы маркеров, применяющиеся сегодня для самой ранней диагностики, не всегда дают однозначный результат. Кроме того, их определение является инвазивным, так как осуществляется по анализу крови.

Между тем созданные автором технологии информационно-волновой медицины позволяют тестировать даже единичные раковые клетки, появляющиеся в организме человека. Это осуществляется с использованием двух видов маркеров, дающих всегда однозначный результат.

Первый из них – **онкобелок**. История его открытия такова. Доктор медицинских наук, профессор Е. Рапис, изучая белки крови, обнаружила, что у всех людей, страдающих онкологическими заболеваниями, «рисунки» белковых структур идентичны. Эту группу белков она назвала онкобелками.

У здоровых людей структура белков крови также идентична, но отличается от онкобелков. Эту группу она назвала **нормобелками**. Тестирование онкобелков и нормобелков методами информационно-волновых технологий показало, что первые характеризуются отрицательной поляризацией, а вторые – положительной. Таким образом, у любого человека в крови можно определить наличие белков только одной из указанных выше групп.

Вторым маркером является **киназа (ERK 1/2)**. На эту белковую структуру указывают ученые лаборатории мозга института Вейцмана (Израиль). При облучении мозга животных сверхслабыми электромагнитными сигналами, адекватными излучениям сотовых телефонов, наблюдалось появление киназы (**ERK 1/2**). Ученые считают, что данная белковая структура является внеклеточной и всегда сопровождает деление раковых клеток.



Чрезвычайно высокую чувствительность метода можно продемонстрировать следующим экспериментом. Например, вредное излучение сотового телефона даже в выключенном состоянии в руках человека провоцирует образование в крови единичных раковых клеток. Этот факт подтверждается появлением онкобелка и киназы (**ERK 1/2**) в крови испытуемого.

Кроме описанных имеется еще один метод, дающий возможность выявления группы риска онкологических заболеваний. Как указывалось выше, рак является генотоксическим заболеванием, и поэтому к группе риска следует относить тех людей, у которых в составе генома предков имеется ген онкологии. Проверка наличия этого гена по материнской и/или отцовской линии дает возможность сузить круг людей, подлежащих ранней диагностике. Нельзя не отметить, что проверка генома предков проводится методом радиэстезии.

И наконец, наличие в крови и/или в клетках соответствующего органа только вирусов, входящих в состав онковируса, является безусловным подтверждением наличия в организме онкологического заболевания.

Локализация онкологического процесса может быть легко установлена путём тестирования состояния чакр.

Мы понимаем, что реакция, которую вызовет настоящая статья у врачей-онкологов, будет неоднозначной: те медики, которые много лет «исповедуют» каноны классической медицины, не могут сразу обрести новое мышление.

Но мы не сомневаемся в том, что найдутся врачи, которые не отмахнутся от нового взгляда на изложенную выше этиологию и лечение онкологических заболеваний и постараются вникнуть в суть моих рассуждений.

Внимательный читатель заметит, что в статье не указаны названия вирусов, входящих в состав онковируса. Это сделано намеренно, так как в настоящий момент эта информация представляет собой ноу-хау. Она будет раскрыта при проведении совместных исследований с врачами-онкологами, согласившимися на сотрудничество с автором.

Информация о вирусах, вызывающих деление клетки, даст возможность создать соответствующую вакцину либо другой вид препаратов для быстрого лечения раковых опухолей.

Хочу отметить, что частотные характеристики ДНК и РНК-содержащих вирусов и ДНК здоровых клеток были проверены с помощью мультиспектрального генератора. Результаты проверки подтвердили правильность изложенного.

Я хочу также обратиться к врачам-онкологам и к руководителям лечебных онкологических центров и предложить дальнейшую совместную апробацию изложенного метода. Заинтересованных прошу обращаться по электронной почте: [markgrin24@gmail.com](mailto:markgrin24@gmail.com).

**Mark Greenstein,**

*Candidate of Engineering Sciences, Academician of the International Academy of Bioinformatic Technologies, member of the Israeli Association of Bioenergetologists "Energoformatika", Israel*

[markgrin24@gmail.com](mailto:markgrin24@gmail.com)

**New approaches to etiology, diagnosis, and treatment of cancer**

**Abstract.** The paper describes the current hypotheses about the mechanisms of business-cancerous cells and the results of the author's research on identifying the etiology of cancer, as well as the mechanism of the division of cancer cells from the position of information-wave medicine.

**Key words:** oncology, cancer cells, causes of cancer, information-wave medicine.

**Рекомендовано к публикации:**

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





## Формирование кадровой политики органов внутренних дел

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления формирования кадровой политики органов внутренних дел. Важная роль отводится системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава.

**Ключевые слова:** кадровая политика, управление, дисциплина, коллектив, система, руководитель, подчиненный, стиль управления, общество, требования, органы внутренних дел.

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

По своим функциям в государстве и обществе полиция (ранее – милиция) относилась и относится к числу значимых социальных групп и государственных институтов. Кадровая политика, проводимая в органах внутренних дел, является отражением общественно-политической ситуации, которая складывалась в стране на том или ином историческом этапе. В настоящее время весьма актуальной для органов внутренних дел является проблема отбора кадров. По мнению министра внутренних дел Российской Федерации генерал-лейтенанта полиции Владимира Колокольцева, человеческий фактор всегда будет иметь основополагающее значение. Следовательно, задача дальнейшего обновления МВД России – существенно повысить средний уровень кадрового состава полиции, то, что называется «качество нормы». Важная роль здесь принадлежит системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава. Она включает профессиональный психологический отбор кандидатов на службу, психологическое обследование сотрудников при зачислении в резерв для назначения на должности руководящего состава, ряд других направлений. Однако проблемы подготовки и отбора кадров сохраняются. Позитивный образ российского полицейского не может сложиться сам по себе. Образ – явление вторичное, он формируется, только если за ним есть реальное содержание [1]. Как любой социальный процесс, кадровая политика заключается в формировании критериев показателей социального развития общества, выделении возникающих в нем социальных проблем, разработке и применении методов их решения, в достижении планируемых состояний и параметров социальных отношений и процессов. Управление должно обеспечить равновесие в управляемой системе, решение социальных проблем, возникших вследствие необоснованных экономических решений, обострения политической ситуации, стихийных бедствий и других причин.

В России в нынешнем ее состоянии во многом отсутствуют условия для системной ориентации управленческих решений. Одно из препятствий – недостаточная ясность соотношения ситуативности и системности в управлении.

Стремление отреагировать на каждый новый «поворот» или «разворот» (изменение видения) ситуации адекватным образом приводит к тому, что управленец вынужден принимать все новые и новые решения, противоречащие прежним. Он фактически перестает управлять событиями, действует пассивно, подчиняясь сложив-



шимся обстоятельствам, иными словами, работает в режиме пожарной команды, без конца «латает дыры», вместо того чтобы их не допускать.

Каждый коллектив должен ясно представлять цель своей деятельности, вокруг которой и происходит объединение людей. Ради ее достижения коллектив организован и обладает органами управления. Необходимость координации, управления производственными процессами создает административную структуру, в которой члены коллектива располагаются по уровням (линиям) руководства. В этой структуре основное деление людей – на руководителей и подчиненных. Хотя сами руководители обычно выступают подчиненными вышестоящих начальников, по отношению к своим подчиненным имеют право отдавать распоряжения, обязательные для исполнения на более низком уровне. Из практики известно, что ритмичная и четкая работа отдельных членов коллектива может быть обеспечена только умением работников управленческого аппарата использовать данные им полномочия для организации и координации производственного процесса и повышения творческой активности масс. Функционально обусловленные различия между членами коллектива и взаимоотношения «ответственной зависимости» закрепляются уставными положениями и служебными инструкциями, в которых оформляются взаимные права и обязанности. В четком выполнении производственных обязанностей и распоряжений вышестоящих руководителей важную роль играет дисциплина – одно из условий успешного продвижения к намеченной цели. Вот почему на первой стадии становления коллектива руководитель может пользоваться директивным стилем управления. Этот стиль характеризуется тем, что сам руководитель предъявляет требования к подчиненным и неукоснительно следит за выполнением отданных распоряжений. Поощряя и наказывая подчиненных, он тем самым берет всю ответственность за принятые решения на себя.

Вторая стадия характеризуется определением личных позиций каждого члена. На основании взаимных психологических притяжений (симпатий), общих интересов происходит образование микрогрупп. Может образоваться группа с исполнительской психологией. Входящие в нее осознают необходимость дисциплины и порядка и добросовестно выполняют поручения, но инициативы не проявляют и стремятся работать, не перегружая себя. При пассивности руководителя может сформироваться группа, в которую войдут недисциплинированные, чрезмерно амбициозные и тщеславные люди. Влияние такой группы снизит продуктивность коллективной деятельности и отрицательно скажется на морально-психологическом климате всего коллектива. Следует отметить, что в МВД России организован постоянный мониторинг состояния служебной дисциплины и законности. Используются все возможные источники информации, отслеживается каждый резонансный проступок, ему дается принципиальная и жесткая оценка [2].

Задачей руководителя на этой стадии будет являться создание ядра единомышленников. Психологи давно установили, что если требования исходят от руководителя, то они воспринимаются подчиненными как внешние. Если же их выдвигают и поддерживают свои же товарищи, то коллектив такие требования рассматривает как собственные и они значительно сильнее влияют на личность.

После создания ядра единомышленников руководитель начинает переходить от директивного стиля управления к коллегиальному (демократическому), который отмечается стремлением ставить на обсуждение коллектива как можно больше вопросов.

Третья стадия развития коллектива характеризуется постепенным возникновением интеллектуального, эмоционального и волевого единства. Интеллектуальное



единство определяется осведомленностью всех членов о возможностях коллектива, взаимопониманием (психологической совместимостью) в процессе деятельности, стремлением находить общий язык, единством мнений.

Эмоциональное единство отличает атмосфера сопереживания всеми работниками событий, происходящих в коллективе и вне его, забота о судьбе товарищей, проявление чуткости по отношению к ним. Ни один человек в таком коллективе не чувствует себя обособленным и незащищенным, каждый уверен, что он не останется в беде один.

Единство воли проявляется в способности коллектива преодолевать возникающие трудности, препятствия и завершать начатое, а также в способности каждого подчинять личные интересы общественным.

Таким образом, на этой стадии в коллективе окончательно утверждаются отношения товарищеского сотрудничества и взаимопомощи. Этому особенно способствует общение людей вне производственной сферы, например совместное проведение досуга.

На третьей стадии не только руководитель, но и все сотрудники чувствуют ответственность за деятельность всего коллектива. На этой стадии руководитель полностью переходит на демократический стиль управления и, проводя деловые совещания, старается вместе с сотрудниками находить оптимальные решения производственных и других задач. Руководитель начинает действовать не как стоящий над коллективом, а как равный его член, наделенный функциями руководства. Если на первой стадии руководитель воспринимается подчиненными как внешняя по отношению к ним сила, то на третьей стадии он выступает как авторитетный представитель и выразитель интересов коллектива.

Проблема реализации представленных моделей управления человеческим ресурсом обусловлена в первую очередь падением престижности службы в органах внутренних дел, что также отражается на работе с кадрами. Стремление к формальной укомплектованности штатов привело в ряде подразделений к необоснованному снижению уровня требований, предъявляемых к кандидатам на службу в органах внутренних дел.

Показатели оперативно-служебной деятельности подразделений и служб органов внутренних дел, повышение эффективности их деятельности в современных условиях обусловлены не столько количественным составом сотрудников (работников) органов внутренних дел, сколько их качеством, организацией управления кадровыми ресурсами – от планирования потребности в квалифицированных специалистах, их подготовки, развития карьеры до планомерной замены и высвобождения.

В течение служебной деятельности сотрудники органов внутренних дел проходят определенные этапы профессионального становления: от стажера до профессионала. Эти этапы связаны с процессом овладения и совершенствования знаний и умений, необходимых при работе в ОВД, применением приобретенных знаний в руководящей деятельности и передачей накопленного опыта молодому поколению. Каждый из этапов профессионального совершенствования имеет свои отличительные особенности. Знание этих особенностей обеспечит совершенствование управления кадрами.

При приеме сотрудников на службу в полицию следует учитывать как возможности кандидатов, их индивидуальность, личную заинтересованность в характере работы, так и особенности их предполагаемой должности и выполняемых функций. Это необходимо прежде всего для того, чтобы служба сотрудника правоохранительных органов соответствовала его стремлениям и способствовала развитию его способностей.

При отборе и принятии на службу в полицию новых сотрудников необходимо обращать внимание на наличие у них таких качеств, которые помогут им стать хорошими полицейскими: честность, добросовестность, определенные этические и мо-



ральные принципы и т. д. Кроме изначально присущих качеств в ходе служебной деятельности сотрудник полиции приобретает и другие черты, которые помогают ему стать профессионалом. К ним относятся:

1. Энтузиазм. Сотрудник полиции должен верить в значимость своей работы, независимо от того, насколько она может быть рутинной или сложной. Работая совместно с таким полицейским, можно почувствовать энергию, которая исходит от него. Такой полицейский не только хорошо выполняет поставленную перед ним задачу, но и «вкладывает» в ее выполнение душу и сердце.

2. Хорошая коммуникабельность. Полицейский с такой способностью умеет не только хорошо говорить, но и слушать, причем он слышит не только слова, но и тон и эмоциональную окраску речи собеседника. Кроме того, он умеет замечать и правильно интерпретировать язык жестов и телодвижений. Без затруднений устанавливает контакты с людьми любого социального уровня.

Такой полицейский, как правило, четко выражает свои мысли в письменной форме, что гарантирует качественное составление отчетов. Кроме того, производит приятное впечатление при общении с гражданами и представителями других правоохранительных органов. Умение общаться и грамотно выражать свои мысли обычно высоко ценится руководством и коллегами.

3. Рассудительность (здравомыслие). Полицейские, обладающие этим качеством, способны принимать разумные решения, основанные на понимании всех возникающих проблем. Это качество рассматривают как одно из проявлений интеллекта. Однако здесь следует различать особенности психологического процесса. Можно иметь высокий интеллект, но не быть рассудительным, или наоборот, не являясь интеллектуалом, обладать определенными аналитическими способностями, помогающими разрешать сложные проблемы.

4. Знание работы. Сотрудник должен иметь четкое представление о значении выполняемых им задач для системы правоохранительных органов и общества в целом, знать способы выполнения тех или иных обязанностей на основании нормативно-правовых документов и их практического исполнения, действовать в соответствии с требованиями своего руководства.

5. Настойчивость и упорство. Сотрудники полиции, обладающие этими качествами, сосредотачивают внимание на своих целях и продолжают действовать до тех пор, пока их не достигнут. Препятствия, стоящие на пути решения задачи, ими преодолеваются, а ошибки рассматриваются как приобретенный опыт.

6. Стремление к знаниям. Для выполнения служебных обязанностей с максимальной эффективностью необходимо быть хорошо образованным специалистом. Соответственно, многие полицейские продолжают учиться как на работе, так и в свободное от нее время. Приобретение необходимых знаний при обучении без отрыва от работы, в процессе обмена опытом с коллегами всегда приводит к положительному результату.

Существует еще ряд качеств, наличие или формирование которых позволит в определенной мере совершенствовать деятельность сотрудников правоохранительных органов. Это и чувство юмора, и творческий подход, позволяющий понять позицию другого человека, инициативность, заключающаяся в активном отношении к выполняемым обязанностям. Высокая самооценка дает возможность полицейским быть уверенными в себе и выполнять сложные задачи. Смелость, терпимость, настойчивость и упорство позволяют сосредоточить внимание на своих целях до их достижения.



Кадровая политика органов внутренних дел столкнулась с проблемой создания образа полицейского новой формации, поскольку под воздействием средств массовой информации в сознании людей укоренился негативный стереотип милиционера. Министерство, основываясь на результатах анализа, приняло ряд организационно-правовых мер по повышению уровня образования сотрудников органов внутренних дел.

Были переосмыслены вопросы профессиональной подготовки кадров. На протяжении нескольких лет практически во всех службах и подразделениях органов внутренних дел наметилась положительная тенденция по укреплению профессионального ядра. Однако все еще сохраняется потребность в сотрудниках с высшим юридическим образованием. Высокая юридическая образованность и правовая культура должны стать неотъемлемыми качествами современного сотрудника органов внутренних дел, формируемыми образовательными организациями совместно с подразделениями кадрового аппарата МВД России.

Анализ кадровой составляющей министерства подтверждает необходимость принятия решительных мер по повышению квалификационного уровня и профессионального мастерства. Путь к этому – развитие ориентированного на практику образования, использование блочно-модульных методов получения соответствующих знаний, умений и навыков правоохранительной деятельности.

Объективная оценка состояния кадровой политики позволила выделить и определить те направления деятельности, которые нуждаются в дальнейшем совершенствовании и развитии. Более подробно основные направления были изложены в «Дорожной карте» дальнейшего реформирования органов внутренних дел Российской Федерации, подготовленной рабочей группой экспертов. В данном документе главным звеном реформирования системы МВД России определена работа с кадрами. В частности, на кадровые аппараты возлагается закрепление профессионального ядра полиции, «очищение» от коррупционеров, нарушителей дисциплины и людей, случайных для полиции.

Развитие контрактной основы прохождения службы в органах внутренних дел является одним из основных приоритетов кадровой политики. Сотрудники органов внутренних дел оказывают обществу гражданско-правовые услуги правоохранительной направленности. Это возлагает на сотрудника органов внутренних дел дополнительную ответственность и усиливает мотивацию. Контракт в целом положительно влияет на качество деятельности.

Во-первых, сотрудник органов внутренних дел рассчитывает на социально-экономическую защищенность. Во-вторых, контракт – стержневое явление рыночной экономики и защищает не оторванные от общественной жизни интересы, а насущные потребности всех его участников, что позволяет обрести им комфортное психологическое состояние и эффективно осуществлять свою деятельность. В-третьих, к сотруднику ОВД предъявляются самые высокие требования, поскольку он является представителем власти, постоянно сталкивается с проблемами граждан и призван ежедневно обеспечивать их безопасность.

Немаловажное значение при отборе кандидатов на службу в органы внутренних дел имеет институт поручительства. Он вводится не впервые. Но использование в качестве поручителей людей среднего и старшего возраста, которые еще помнят, как относились к выбору профессии представители старшего поколения, значительно ограничит прием в органы людей, не готовых к служению Отечеству.

Об этом необходимо помнить не только при приеме на службу, но и при формировании кадрового резерва. Резерв управленческих кадров сравнительно новый институт, позволяющий на всех уровнях государственной власти целенаправленно,



по объективным и прозрачным критериям отбирать и выдвигать на руководящие должности наиболее подготовленных, образованных, деловых и достойных людей. Сегодня министерство, как никогда, заинтересовано в назначении руководителей, способных претворять новые социальные идеи и модели.

Совершенствуется также институт аттестации руководителей и сотрудников, который стал достаточно действенным инструментом обеспечения качества отбора и назначения на должности.

Постоянный риск и напряжение сотрудника полиции, связанные с особенностями его профессиональной деятельности, требуют усиленной психофизической устойчивости. Соответственно, повседневной практикой становится профилактика с использованием методов своевременной психологической помощи в работе с личным составом.

Кадровая политика МВД России призвана обеспечивать воспитание профессиональных и морально-этических качеств сотрудника, качественное улучшение всей системы кадрового обеспечения органов внутренних дел.

В качестве первоочередных министерство выделяет несколько ключевых ориентиров, которые последовательно реализуются в настоящее время. Это разработка и совершенствование модели специалиста XXI в. и ее последовательная реализация, интеллектуализация правоохранительной деятельности на основе внедрения технологических, телекоммуникационных инноваций в системе научного, аналитического и образовательного обеспечения; создание необходимых материальных и финансовых условий для обеспечения общественного престижа и конкурентоспособности профессии на рынке труда, развитие и совершенствование социального пакета для сотрудников органов внутренних дел; формирование осознанного отношения к профессиональному долгу, нормам этики и морали.

Задача руководителя-полицейского – не оградить подчиненных от каких-либо трудностей или ошибок, а проследить за прохождением подчиненными всех стадий профессионального становления. Знание закономерностей этих стадий позволит руководству адекватно реагировать на действия и решения своих сотрудников.

## Ссылки на источники

1. Колокольцев В. Оправдать ожидания граждан // Профессионал: популярно-правовой альманах МВД России. – 2013. – № 1(111). – С. 3.
2. Там же.

### **Elvira Yuzikhanova,**

*Doctor of Legal Sciences, Professor of the Department of operational-vestigative activity and operational and technical activities of the internal Affairs authorities of Tyumen advanced training Institute of the MIA of Russia, Tyumen*

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

### **The formation of personnel policy of the bodies of internal Affairs**

**Abstract.** The article considers the main directions of formation of personnel policy of the internal Affairs bodies. An important role is played by the system of moral-psychological support of the operational activities of the personnel.

**Key words:** personnel policy, management, discipline, team, system, Manager, employee, management style, company, requirements, internal Affairs bodies.

### **References**

1. Kolokol'cev, V. (2013) "Opravdat' ozhidaniya grazhdan", *Professional: populyarno-pravovoj al'manah MVD Rossii*, № 1(111), p. 3 (in Russian).
2. Ibid.

### **Рекомендовано к публикации:**

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142



## **Профессиональная готовность учителя технологий: параметры оценки и уровни сформированности**

**Аннотация.** В статье рассмотрено значение профессиональной готовности будущего учителя технологий к обучению учащихся основам агропроизводства. Раскрыты основные факторы подготовки будущего педагога к работе с детьми. Исследован идеальный образ педагога-мастера и особенности его формирования. Охарактеризованы основные цели и содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологий. Определен комплекс параметров формирования профессиональной готовности, раскрыты их сущность и особенности влияния на формирование профессиональной готовности будущего учителя технологий к обучению учащихся основам агропроизводства. Предложены критерии и показатели для оценивания степени развития профессиональной готовности будущего учителя технологий, и определены уровни её сформированности.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность, учитель технологий, будущий педагог, параметры, критерии, показатели, уровни.

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

Весомой фигурой в учебно-воспитательном процессе школы является педагог. Ведь только он и его профессионализм определяют цели и задачи учебного процесса в конкретных условиях, способствуют развитию личности ученика. Он проводит подбор педагогических средств, форм и методов, являющихся наиболее эффективными для полноценного развития ребенка и способствующих реализации поставленных задач и достижению определенных целей.

Подготовка учителей на качественно новом уровне является одним из важных государственных приоритетов, поскольку модернизация системы образования в стране ставит перед высшей школой задачу значительного улучшения профессиональной подготовки и воспитания будущих специалистов-педагогов.

Современные требования к педагогу раскрыты в Законе Украины «Об общем среднем образовании»: «Педагогическим работником должно быть лицо с высокими моральными качествами, имеющее соответствующее педагогическое образование, надлежащий уровень профессиональной подготовки, осуществляющее педагогическую деятельность, обеспечивающее результативность и качество своей работы, физическое и психическое состояние здоровья которого позволяет выполнять профессиональные обязанности в учебных заведениях» [1].

Довольно часто о готовности педагога дискутируют и в педагогических кругах, отыскивая ответ на вопрос: «Каким должен быть учитель? Уровень его профессиональной готовности? Уровень профессиональной компетентности?» и другие. Исследования этой проблемы рассматривались в трудах выдающихся ученых (как педагогов, так и психологов) в течение многих поколений (А. Алексюк, Б. Ананьев, В. Беспалько, П. Блонский, Л. Выготский, П. Гальперин, С. Гончаренко, Н. Гузий, А. Деркач, П. Дмитренко, М. Дьяченко, И. Зязюн, Л. Кандибович, Н. Кузьмина, А. Ливненко, А. Макаренко, В. Моляко, А. Мудрик, Н. Ничкало, Й. Песталоцци, А. Пехота,



В. Рыбак, В. Сластенин, В. Сухомлинский, Д. Узнадзе, К. Ушинский, И. Франко, М. Шкиль и др.).

Деятельность педагога исследовалась с разных точек зрения, теоретически обосновывались различные ее аспекты, раскрывались пути и способы ее реализации. Из анализа большого количества научных трудов можем сделать вывод, что мнения ведущих ученых в большинстве совпадали, подчеркивая весомость личности учителя, его профессионализм и педагогическое мастерства в подготовке подрастающего поколения к труду и жизни.

Актуально перед образованием стоит задача профессионализации старшей общеобразовательной школы, что требует соответствующей профессиональной деятельности педагога, эффективность которой во многом зависит от его профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Однако, как показывает практика, значительная часть будущих учителей не имеют достаточного потенциала, необходимого для эффективной реализации профильного обучения в общеобразовательных заведениях.

Неотъемлемым фактором в подготовке будущего педагога и осуществления успешной педагогической деятельности должно быть его стремление к самосовершенствованию и саморазвитию как основа для достижения вершин педагогического мастерства. Действительно, трудно даже для сравнения найти профессию, которая выдвигала бы такие же высокие требования к личности работника, как профессия педагога. Педагог всегда должен быть неординарной творческой личностью; в обучении учащихся использовать различные методы, приемы и средства, нестандартные формы обучения с целью обеспечения оптимальных условий для развития школьника и достижения высоких результатов. Ведь в современных условиях технического обеспечения учебного процесса учитель предстает прежде всего организатором, успех деятельности которого обеспечат образованность и правильность построения учебного процесса [2].

Нами предпринята попытка описать идеальный образ педагога-мастера, который является акме-результатом профессиональной жизнедеятельности настоящего учителя, учителя по призванию. На закладку основ формирования педагога (учителя) как профессионала должна быть направлена его профессиональная подготовка в вузе.

Разнообразные преобразования и изменения, которые из года в год происходят на Украине, требуют постоянного пересмотра и совершенствования уровня подготовки учащихся к дальнейшей трудовой деятельности. Подготовить молодое поколение к скорейшей адаптации в жизни возможно только за счет предоставления учащимся возможности овладеть такими основами профессиональных знаний и умений, которые помогли бы им сориентироваться в условиях рыночной экономики, найти свое место в жизни [3].

Анализ современных темпов развития науки, техники, новейших технологий свидетельствует об острой нехватке высококвалифицированных работников в различных отраслях, но особенно это касается производства. По данным социологических опросов, только около 15% выпускников городских и 8% сельских школ хотели бы работать на производстве, представление о котором у большинства подростков, как правило, ограничено личным жизненным опытом, рассказами родителей и не выходят за рамки стереотипов [4].

Каждая профессия имеет перечень основных работ в рамках трудовой деятельности, требующей определенных знаний и навыков, присущих той или иной должности, и обеспечивающей единство в определении квалификационных требований в отношении конкретных должностей.



Профессиональная подготовленность рабочих кадров и высокий уровень профессионализма работников являются основанием, от которого зависит прежде всего развитие государства. Не является исключением состояние, сложившееся на сегодняшний день и в аграрном секторе, от успешной деятельности которого непосредственно зависят успехи и достижения агропромышленного комплекса страны. Дефицит высококвалифицированных работников в указанной области был всегда ощущаем, однако особое обострение эта проблема приобрела с внедрением новейших аграрных технологий. Подготовкой высококвалифицированных работников аграрного сектора занимаются профессионально-технические и высшие учебные заведения, однако, по нашему глубокому убеждению, такую подготовку следует начинать с более раннего возрастного периода. Еще с детства ребенку необходимо привить любовь к природе, земле и труду. И тогда из посеянного зернышка обязательно прорастет колосок. В данном контексте ведущая роль принадлежит общеобразовательной школе, в учебный процесс которой введено направление обучения «Агропроизводство» технологического профиля. Это, конечно, не решает всей проблемы в целом, но является первой и весьма важной ступенью, источником по уменьшению дефицита рабочих кадров для отрасли.

Профессиональная деятельность учителя технологий направлена на решение фундаментальных задач: по трудовой подготовке молодежи в направлении формирования у учащихся технико-технологических и экономических знаний, практических умений и навыков для производительного труда; по подготовке к овладению определенной профессией материального производства; развитию политехнического мировоззрения и технических способностей, прикладного и технического творчества.

Поэтому сегодня актуальной является проблема систематизации требований технологии проектирования и реализации содержания образовательно-профессиональной подготовки учителя, способного реализовать фундаментальные требования стандарта отрасли «Технология».

Научные исследования, проводимые с целью усовершенствования общетехнической подготовки учителей технологий, не имели систематизированного характера, решая лишь отдельные локальные вопросы.

По нашему мнению, в подготовке будущего учителя технологий к профильному обучению действительно существуют определенные противоречия и разногласия, ставящие под сомнение надлежащее качество подготовки педагогических кадров. Ведь на сегодняшний день не уделяется должного внимания важнейшим вопросам модернизации подготовки студентов к профильному обучению учащихся за счет использования более совершенных педагогических технологий.

Особое внимание следует уделить пересмотру особенностей подготовки будущего учителя технологий при обучении учащихся основам агропроизводства.

Специалист аграрного сектора должен быть сведущим в вопросах, связанных с основами современного агропроизводства, его технологиями и техническим обеспечением, экономическими принципами, уметь анализировать ситуацию на производстве, экологическое состояние, быть способным применять экономический подход на всех этапах хозяйствования и др.

Выбор такого вектора обучения обусловлен проблемами современности, а именно необходимостью:

- обеспечения рабочими кадрами отраслей агропроизводства;
- привития учащимся любви к труду и природе, ознакомления и развития у них экологической ответственности;
- подготовки учащихся к правильному и своевременному выбору профессии;



– обеспечения наследственно-перспективных связей между средним и профессиональным образованием;

- подготовки учащихся к труду на земле, организации и ведению хозяйства;
- ознакомления с современными технологиями и методами агропроизводства.

В связи с этим чрезвычайно остро стоит проблема целей и содержания профессиональной подготовки будущих учителей технологий. Для обеспечения соответствующей подготовки будущих специалистов в агропроизводственном секторе необходим действительно высокий уровень профессиональной квалификации будущего учителя, его профессиональной компетентности. Анализ многих исследований и научных работ, посвященных подготовке учителей технологий, дает возможность утверждать, что наиболее целесообразно ее осуществлять в рамках задач трудового обучения как учебного предмета, поскольку их реализацию должен обеспечить учитель.

Готовность к профессиональной деятельности – это целенаправленное выражение личности, содержащее систему профессиональных знаний, навыков и умений, потребностей, мотивов, психологических качеств, установок и состояний личности, дающее возможность успешно начинать профессиональную деятельность и выполнять ее оптимальным для конкретной деятельности и конкретной личности способом [5].

Имея собственное видение подготовки будущих учителей технологий к обучению учащихся основам агропроизводства, мы предлагаем в сегодняшних условиях особое внимание обратить на использование предложенного нами комплекса параметров формирования профессиональной готовности будущего учителя технологий, элементами которого являются:

- 1) экологическая ответственность;
- 2) креативность (инновационность);
- 3) адаптивность и рефлексивность;
- 4) эмпатийность;
- 5) аутопсихологическая компетентность;
- 6) организаторские качества;
- 7) коммуникативные качества.

Сущность предложенной методики состоит в использовании профессионально направленных модулей, акмеологических тренингов, развивающих занятий с использованием нестандартных методов обучения, нетрадиционных форм, при которых применялись различные методы для развития комплекса определенных нами параметров формирования профессиональной готовности будущего учителя технологий. Для развития экологической ответственности у будущих учителей технологий проводились акмеологические занятия «Человек и природа. Экологическая ответственность», занятия в виде организационно-деловой игры «Развитие экологической ответственности», «Интеллектуальная разминка» и др.

Развитие творческих способностей будущего учителя, интеграция навыков управления креативным процессом, развитие креативности как качества личности педагога (оригинальность, гибкость, точность, подвижность) достигаются с помощью использования комплекса упражнений: «Знакомство», «Ориентиры», «Барьеры», «Мысль, высказанная иными словами» и др.

Адаптивность как параметр формирования профессиональной готовности будущего учителя призвана сформировать адаптивные навыки группового взаимодействия, эффективного общения, активного слушания, развивается с помощью таких форм проведения занятий: информационное сообщение «Общение», упражнения «Рукопожатие», «Знакомство», «Групповая дискуссия» и др.



Понимание и познание человеком самого себя, выявление того, как его воспринимают и понимают другие, достигается с помощью развитой рефлексии. Для развития рефлексии у будущего учителя рекомендуется использование тренингов «Тренинга рефлексивности», упражнения «Зоопарк», упражнений на развитие сотрудничества «Рисование одним карандашом», «Сборщик», упражнений на развитие социальной чувствительности – «Интуиция».

Для развития эмпатийности используются комплексные занятия, упражнения группового взаимодействия типа «Хозяин и гость», релаксационный практикум, групповая экскурсия и др.

Развитие аутопсихологической компетентности у будущего учителя – это прежде всего способность осознанного самопознания, акмеологической актуализации собственных возможностей, личностно-профессионального саморазвития. Для развития аутопсихологической компетентности будущего учителя использовался комплекс упражнений, а именно: поздравление, ожидание, правила работы, отстаивание своих ценностей, изменение негативных мыслей на позитивные, работа с зеркалом, «Кто я?» и др.

Для развития организаторских качеств используются игры: «Особенности организационной работы», упражнения «Установление контактов», «Зрительный контакт», «Анализ поглотителей времени», ролевые игры «Просьба – отказ».

Для развития коммуникативных качеств будущего учителя используются: игры «Особенности общения», упражнения «Расскажи о себе», «Коммуникативная эмпатийность», «Рисунок на двоих» и др.

В соответствии с предлагаемыми параметрами были определены показатели и критерии для оценки каждого из них, что должно способствовать более качественному формированию профессиональной готовности будущего учителя технологий к обучению учащихся основам агропроизводства (см. таблицу).

Креативность (инновационность) – для оценки этого параметра используется творчески инновационный критерий. Показателями для оценки этого критерия являются: способность удивляться и познавать, находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта, способность к творчески-конструктивному, нестандартному профессионально-педагогическому и личностному мышлению и поведению; способность к изобретению новых способов решения проблем, возникающих в процессе изучения и усвоения учебных дисциплин; способность к осознанию и творческому развитию собственного опыта на основе навыков нестереотипного мышления в ходе профессионального саморазвития.

О наличии креативности могут свидетельствовать: высокий уровень нравственного сознания, постоянный поиск оптимальных оригинальных решений поставленных задач, творческий стиль мышления, способность видеть проблему, выявлять противоречия, творческая фантазия, развитое воображение, стремление достичь эффективного результата в конкретных условиях труда, высокий уровень общей культуры.

Рефлексивность и адаптивность. Для оценки рассматриваемого параметра используется рефлексивно-мобильный критерий.

Показателями для оценки указанного критерия являются: рефлексивный уровень педагогических способностей, который содержит чувство меры, педагогический такт, чувство причастности, способность иметь не только собственное мнение об изучаемом предмете, но и знать, какие представления об этом предмете имеет ученик, уметь прислушаться к его мнению, имитировать течение его мысли, понимать то, как ученик воспринимает ситуацию, знать мотивы его поступков. Координировать



свои действия с действиями учеников лишь в той мере, в какой он способен их понимать. Владеть навыками быстрой адаптации в нестандартных ситуациях, группового взаимодействия, эффективного общения, активного слушания, оптимизма, отработки профессионально-педагогических умений эффективного слушания и реагирования на другого человека, преодоления барьеров в общении, адаптационная актуализация положительных сторон участников общения через оценку и отношение других, снятия напряжения, получения положительного поддержки от окружения.

## Параметры, критерии и показатели оценки степени развития профессиональной готовности будущего учителя технологий

<i>Параметры</i>	<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
Креативность (инновационность)	Творчески инновационный	Способность удивляться и познавать, находить решения в нестандартных ситуациях; творчески-конструктивное, нестандартное профессионально-педагогическое и личностное мышление и поведение
Рефлексивность и адаптивность	Рефлексивно-мобильный	Чувство меры, такта, причастности, координация действий, имитация ситуации, адаптация в нестандартных ситуациях, эффективного слушания и реагирования, адаптационная актуализация, снятие напряжения
Эмпатийность	Моральный	Высокий уровень чувствительности, внимательности к другому, сочувствие, сопереживание. Конструктивное выражение своих эмоций, понимание эмоционального состояния другого
Аутопсихологическая компетентность (способность к саморазвитию)	Аутокомпетентный	Понимание будущим учителем сильных и слабых сторон собственной личности, знание путей и средств профессионального самосовершенствования, знание сильных и слабых сторон собственной деятельности, готовность и способность к целенаправленной работе над собой
Организационные качества	Операционально-волевой	Способность и умение организовывать других и самого себя, развитие умений и навыков организации оптимального общения в условиях педагогической деятельности, организации конструктивного взаимодействия в коллективе (учебном коллективе); организаторское мышление; навыки организационной самостоятельности и самоорганизованности, способность принятия ответственных организаторских решений в ходе педагогического процесса
Коммуникативные качества	Коммуникативно-деятельностный	Устойчивая потребность в систематической разнообразной коммуникации с детьми в самых разных сферах; взаимодействие общечеловеческих и профессиональных элементов коммуникативности; эмоциональное удовлетворение на всех этапах процесса коммуникации
Экологическая ответственность	Природосообразный	Способность к активному поиску путей защиты окружающей среды, предотвращения создания кризисного состояния в окружающей среде в условиях агропроизводства и профессионально осознанное формирование основ экологической ответственности у своих учеников в ходе собственной профессионально-педагогической деятельности



Эмпатийность – этому параметру соответствует нравственный критерий. Показателями оценки указанного критерия являются: высокий уровень отзывчивости, внимательности к другому, сочувствие, сопереживание; конструктивное выражение своих эмоций, понимание эмоционального состояния другого; развитие умения аргументировать свою позицию в споре; усиление положительного образа «Я». Эмпатия в структуре личности учителя может и должна рассматриваться, с одной стороны, как ситуативно возникающее переживание, а с другой – как устойчивое индивидуальное качество, направленность личности, проявляющаяся в готовности учителя выявить эмоциональное тепло, сопереживание, сочувствие, содействие ученику. Понятно, что такая душевность педагога помогает ему развивать душевность школьника. Итак, эмпатийность необходимо рассматривать как одну из ведущих характеристик личности педагога.

Аутопсихологическая компетентность соотносится с развитием самосознания педагога. Самосознание педагога – это осознание им собственных индивидуальных особенностей, а также понимание того, как следует действовать на основе знания самого себя в различных жизненных ситуациях, в том числе и в контексте профессиональной деятельности. Умение педагога развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния, приобретать, закреплять, контролировать, корректировать знания, умения, навыки, перестраиваться при возникновении непредвиденных обстоятельств, создавать волевую установку на достижение значимых результатов способствуют будущей профессиональной самореализации.

Критерий для этого параметра называется аутокомпетентным. Показателями для оценки этой компетентности являются: понимание будущим педагогом сильных и слабых сторон собственной личности, знание путей и средств профессионального самосовершенствования для повышения качества своей педагогической деятельности. Аутопсихологическая компетентность проявляется в готовности и способности к целенаправленной работе над собой, в развитии личностных черт и поведенческих характеристик на основе знаний о путях и способах самосовершенствования.

Организаторские качества – критерием для этого параметра является организационно-волевой. Показатели, помогающие оценивать организаторские качества: способность и умение организовывать самого себя и других, развитие умений и навыков организации оптимального общения в условиях педагогической деятельности, организация конструктивного взаимодействия в коллективе (учебном коллективе); развитие навыков самопроектирования и планирования деятельности будущим учителем технологий; стимуляция и формирование организаторского мышления; развитие навыков организационной самостоятельности и самоорганизованности будущего учителя; формирование навыков педагогической рефлексии, развитие способности к объективной организационной самооценке и оценке труда других; содействие развитию организационных умений и навыков решения сложных коммуникативных ситуаций в педагогической деятельности; формирование умений и навыков принятия ответственных организаторских решений в ходе педагогического процесса, усвоение умений оптимального использования собственного времени учителя и правильной организации им своей профессионально-педагогической деятельности.

Коммуникативные качества – критерием для этого параметра является коммуникативно-деятельностный. Показатели для его оценки: устойчивая потребность в систематической разнообразной коммуникации с детьми в различных сферах; взаимодействие общечеловеческих и профессиональных элементов коммуникативности; эмоциональное удовлетворение на всех этапах процесса коммуникации; наличие



способностей к осуществлению коммуникации; стремление к формированию коммуникативных навыков и умений, умения коммуникативно налаживать новые контакты; развитие навыков эффективного общения и установления контакта на основе эмпатийного слушания; совершенствование коммуникативных умений и навыков педагогически верного выражения собственного мнения; развитие педагогической рефлексии как умения обращаться будущему учителю к своему опыту общения; повышение уровня социально-коммуникативной активности; развитие навыков эмпатийного понимания коммуникативного напарника, формирования умений по устранению коммуникативных барьеров и трудностей в общении; развитие умений и навыков педагогически эффективного поведения в конфликтной ситуации; развитие навыков установления обратной связи в коммуникативном взаимодействии участников педагогического процесса; развитие педагогической эмпатии и социально-перцептивных навыков наблюдательности, проницательности; экспериментирование с коммуникативными стилями, отработка коммуникативных умений педагога; развитие навыков и приемов активности в педагогическом общении; развитие коммуникативных умений и качеств социально-коммуникативной адаптированности, развитие педагогического оптимизма при налаживании каналов коммуникации в учебном коллективе.

Экологическая ответственность – критерием для этого параметра является природосообразный. Показателями оценки этого критерия являются: способность к активному поиску путей защиты окружающей среды, предотвращения создания кризисного состояния в окружающей среде в условиях агропроизводства и профессионально осознанное формирование основ экологической ответственности у своих учеников в ходе собственной профессионально-педагогической деятельности.

Учитывая выявленные критерии и показатели, определены и охарактеризованы уровни сформированности профессиональной готовности будущего учителя технологий.

Высокий уровень – профессиональная готовность характеризуется положительным отношением с ярко выраженной потребностью педагога к профессионально-педагогическому росту, саморазвитию и самосовершенствованию во время профессиональной педагогической деятельности, достаточно глубокими знаниями психолого-педагогических дисциплин, увлеченностью циклом дисциплин предметной подготовки, свободным владением педагогическими технологиями, достаточно высоким уровнем сформированности профессиональных умений к выполнению продуктивной педагогической деятельности, высоким уровнем профессиональной ответственности.

Достаточный уровень – профессиональная готовность характеризуется достаточно высокой устойчивостью, интересом к профессиональной педагогической деятельности, уверенностью во владении предметом будущей профессиональной деятельности и циклом психолого-педагогических дисциплин, высоким уровнем владения педагогическими технологиями, сложившейся контролируемостью, развитостью отдельных профессиональных умений и средним уровнем ответственности за себя и своих подопечных.

Средний уровень – профессиональная готовность характеризуется средней устойчивостью; потребность педагога в профессионально-педагогическом росте, саморазвитии и самосовершенствовании во время профессиональной педагогической деятельности менее выражена; хороший уровень владения циклом психолого-педагогических дисциплин, увлеченностью дисциплинами предметной подготовки, недостаточное владение педагогическими технологиями, средний уровень сформированности профессиональных умений к осуществлению продуктивной педагогической деятельности.

Низкий уровень – учителя имеют ярко выраженное негативное отношение к профессии педагога, к профессионально-педагогическому росту, саморазвитию и



самосовершенствованию во время профессиональной педагогической деятельности, низкий уровень знаний по циклу психолого-педагогических дисциплин, недостаточный уровень владения педагогическими технологиями, низкую сформированность профессиональных умений к осуществлению продуктивной педагогической деятельности, низкий уровень профессиональной ответственности.

Для формирования профессиональной готовности будущих учителей технологий нами был разработан научно-методический комплекс, содержащий: рабочую программу дисциплины, методические указания к выполнению практических заданий, методические указания к выполнению самостоятельной работы и курс лекций. Мы прогнозируем, что использование предложенных методических материалов поможет будущему учителю технологий успешно формировать свою профессиональную готовность.

## Ссылки на источники

1. Закон України «Про загальну середню освіту» // Законодавство України про загальну середню освіту. Бюлетень законодавства і юридичної політики України. – К., 1999. – № 9. – С. 31–54.
2. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид.. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
3. Заброцький М. М. Екопсихологічні аспекти праці вчителя // Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя: колективна монографія / за наук. ред. Ю. М. Швалба. – К.: Педагогічна думка, 2008. – С.162–197.
4. Космин В. С., Харченко В.В. Роль технологического образования в воспитательном процессе обучающихся // Технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (17–18 октября 2001 г.). Ч. 1. – Бийск: НИЦ БПГУ, 2001. – С. 25–31.
5. Хмель Н. М. Особливості та структура психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в освітніх організаціях в умовах соціально-економічних змін // Актуальні проблеми психології. Т. X. Вып. 4 / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2008. – 392 с.

## Alexandr Livshun,

Senior teacher, department of theory and methods of labour and professional training, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi

[a.livschun@yandex.ru](mailto:a.livschun@yandex.ru)

## Professional readiness of a technology teacher: estimation parameters and formation levels

**Abstract.** The article deals with the importance of professional readiness for an intending technology teacher to teach fundamentals of agricultural production. The author describes the major factors influencing the training of technology teachers to enable them to work with children. The image of an ideal expert teacher and the peculiarities of its development have also been studied. The main goals and the content of technology teachers' professional training have been characterized. The author identifies the complex of parameters of professional readiness development, their nature and the influence on the development of a technology teacher's professional readiness to teach the fundamentals of agricultural production. The criteria and measures to estimate the degree of development of technology teachers' professional readiness have been proposed and the levels of its formation have been determined.

**Key words:** professional readiness, technology teacher, intending teacher, parameters, criteria, measures, levels.

## References

1. (1999) "Zakon Ukraїni 'Pro zagal'nu serednju osvitu'", in *Zakonodavstvo Ukraїni pro zagal'nu serednju osvitu. Bjuleten' zakonodavstva i juridichnoi politiki Ukraїni*, № 9, Kiev, pp. 31–54.
2. Zajchenko, I. V. (2008) *Pedagogika. Navchal'nij posibnik dlja studentiv vishnih pedagogichnih navchal'nih zakladiv*, 2-e vid., Osvita Ukraїni, KNT, Kiev, 528 p.
3. Zabroc'kij, M. M. (2008) "Ekopsihologichni aspekti praci vchitelja", in Shvalba, Ju. M. (ed.) *Ekologo-psihologichni chinniki suchasnogo sposobu zhittja: kolektivna monografija*, Pedagogichna dumka, Kiev, pp.162–197.
4. Kosmin, V. S. & Harchenko, V.V. (2001) "Rol' tehnologicheskogo obrazovanija v vospitatel'nom processe obuchajushhijhsja", in *Tehnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (17–18 oktjabrja 2001 g.)*, ch. 1, NIC BPGU, Bijsk, pp. 25–31.
5. Hmel,' N. M. (2008) "Osoblivosti ta struktura psihologichnoi gotovnosti majbutnih pedagogiv do roboti v osvitnih organizacijah v umovah social'no-ekonomichnih zmin", in *Aktual'ni problemi psihologii*, vol. X, vyp. 4, Glavnik, Kiev, 392 p.

## Рекомендовано к публикации:

Герниченко И. И., кандидатом педагогических наук;

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





**Горев Павел Михайлович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

[pavel-gorev@mail.ru](mailto:pavel-gorev@mail.ru)

**Сопот Альбина Олеговна,**

учитель математики МОАУ «Лицей № 21», г. Киров

[al.sopot@yandex.ru](mailto:al.sopot@yandex.ru)

## Реализация образовательной программы по внедрению гуманитарно-ориентированных проектов школьников в практику работы учителя математики<sup>1</sup>

**Аннотация.** В статье предлагается один из вариантов решения проблемы повышения интереса младших школьников к изучению предмета через организацию их работы над гуманитарно-ориентированными проектами по математике. Приводятся примеры проектов, этапы работы над ними и возможности реализации программы по внедрению гуманитарно-ориентированной проектной деятельности учащихся в практику работы учителя-предметника.

**Ключевые слова:** преподавание математики, проектная деятельность, гуманитарный потенциал математики, формирование интереса к предмету, развитие творческих способностей.

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

Что такое математика? Знающий человек без запинки ответит словами Ф. Энгельса, что это наука, которая «имеет своим объектом пространственные формы и количественные отношения действительного мира». Это определение характеризует математику как предмет наивысшей степени абстрактности, оперирующий не объектами реального мира, а «представлениями» о них.

Хотя школьный курс математики в значительной степени приближен к изучению объектов достаточно простых для восприятия на интуитивном и наглядном уровне, таких, например, как натуральное число или прямая и плоскость, он объективно остается одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает субъективные трудности у многих, даже некогда подававших надежды учеников. А там, где возникают непреодолимые трудности, пропадает интерес к изучению предмета.

Именно поэтому одной из самых важных задач, стоящих перед учителем математики, является воспитание интереса учеников к предмету. Будет интерес и желание познавать азы науки – будут и успехи. А не в этом ли заключается задача достижения личностных результатов обучающимися, определенная как ключевое направление реализации основных образовательных программ, предусмотренных стандартами нового поколения?

Однако на этом пути встречаются кажущиеся на первый взгляд непреодолимыми трудности. «Как увлечь детей математикой?», «Что нужно для этого сделать, особенно если и ученики, и родители, и даже учителя относят свой класс к категории “гуманитарный”?» – это первые вопросы, с которыми сталкивается учитель математики.

<sup>1</sup> Статья предоставлена в соответствии с исполнением заявки на грант РГНФ, проект № 15-16-43005 «Проблемы и перспективы развития непрерывного математического образования в Кировской области»



Поиски ответов на эти вопросы привели нас к идее показа ученикам гуманитарной сущности математики. Ведь недаром само слово «математика» произошло от греческого *μάθημα*, что означает *изучение, знание, наука*, да и становление гуманитарных наук по времени совпадает с резким скачком в развитии математики. Стоит также сказать, что сегодня математику понимают как науку о структурах, порядке и отношениях, т. е. общих для всех, в том числе и гуманитарных наук, системообразующих понятиях. Математизация гуманитарных знаний является рычагом упорядочивания гуманитарных структур, способствует познанию, управлению и прогнозированию в сферах гуманитарных знаний, влияет на развитие профессионального мышления гуманитария, а математическое моделирование выступает неотъемлемой частью изучения социальных явлений и процессов [1].

Но, несмотря на всю важность математики для гуманитариев, ее школьный курс сильно оторван от реалий жизни.

На пути решения обозначенной проблемы мы пришли к выводам, что наиболее эффективным способом преодоления трудностей в изучении школьниками математики и развития их интереса к ней является работа над гуманитарно-ориентированными проектами по математике, представленными в дополнительном математическом образовании школьников.

Проектная деятельность в решении данного вопроса выбрана не случайно: именно она позволяет эффективно развить у школьников способность работать с информацией, научить их самостоятельно мыслить, уметь работать в команде. А в наши дни умение учащихся добывать знания самостоятельно и совершенствовать их, умение работать с информацией в различных областях, приобретая, если это необходимо, новые навыки, является неоспоримо ценным: именно добыванием и совершенствованием знаний им придется заниматься всю сознательную жизнь. Посредством проектной деятельности формируются знания и навыки о структуре решаемой задачи, этапах ее выполнения; осваиваются основные элементы технологических цепочек. Проектная деятельность как элемент учебного процесса предоставляет учащемуся максимум свобод в реализации задачи, что повышает интерес к ее решению и способствует творческому развитию личности [2; 3].

Именно такая деятельность, являясь дополнением к урочной практике, предоставляет учителю математики уникальную возможность преодолеть негативное отношение к математике, повысить интерес учеников к ее изучению, особенно если проект функционирует в близкой и понятной для ученика образовательной среде.

Гуманитарно-ориентированные проекты по математике призваны дать ученикам понимание о важности математики как общечеловеческой ценности, ее направленности на человека и его жизненные потребности, тесной связи математических знаний со знаниями других областей науки и культуры.

К тому же работа над проектом предполагает специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

Таким образом, **целью** предлагаемой нами образовательной программы является разработка системы мероприятий, направленных на достижение учащимися результатов при работе над гуманитарно-ориентированными проектами и, как следствие, развитие у них интереса к изучению предмета.



Среди **задач** образовательной программы выделим следующие:

– образовательные: заинтересовать учащихся предметом математики; расширить кругозор их математических знаний; закрепить на практике полученные знания, умения и навыки;

– воспитательные: сформировать навыки работы в группе, навыки самостоятельной работы; способствовать самовыражению учащихся, приобщению их к школьной жизни; развивать интерес к ней;

– развивающие: развивать творческое мышление и навыки, связанные с творческой деятельностью; развивать память, воображение, фантазию и речь учащихся.

Таким образом, работа в рамках образовательной программы по внедрению гуманитарно-ориентированных проектов школьников в практику работы учителя математики учит детей определять приоритеты, работать интенсивно, слаженно, преодолевать трудности, анализировать слабые и сильные стороны, распределять ресурсы, обязанности и ответственность, использовать утвержденные правила и процедуры, сотрудничать с коллективом всей школы, достигать максимальной эффективности в реализации целей и задач, направленных на приобщение их к математике как общечеловеческой ценности.

Программа рассчитана на учащихся 5–7-х классов. Она помогает разнообразить формы учебной, воспитательной, методической и исследовательской работы в школе и сформировать у детей навыки, которые пригодятся им в дальнейшей жизни и будут способствовать их социальной адаптации и развитию познавательного интереса в целом и к предмету математики в частности.

**В результате реализации** программы происходят изменения как минимум на двух ключевых уровнях: на уровне личности ребенка и уровне ученического коллектива. Развитие личности осуществляется при воспитании активной жизненной позиции ученика в формировании навыков планирования, в коллективной деятельности, в работе с различными источниками информации (учебная и дополнительная литература по математике, мультимедийные ресурсы, Интернет и т. д.); в приобщении к организаторским, актерским и иным творческим способностям. Развитие коллектива предполагает создание положительного эмоционального настроения школьников; повышение интереса учащихся к занятиям по математике и внеклассной работе в школе; создание коллектива единомышленников среди учащихся класса.

Приведем примеры конкретных мероприятий, которые могут быть представлены в ходе реализации образовательной программы «Математика: гуманитарный аспект науки».

Осуществление деятельности учащихся над гуманитарно-ориентированными проектами может осуществляться как в короткие сроки (например, в рамках пришкольного лагеря тренинга [4]), так и представлять собой долгосрочный проект.

Например, в качестве краткосрочных проектов ученикам могут быть предложены:

– «Математика в стихах», продуктом которого является сборник стихотворений с определениями понятий или математических свойств, созданный учениками;

– «Математические ребусы», продуктом которого является набор ребусов, представленных в виде стенгазеты для учащихся начальной школы;

– «Математические сказки», продуктом которого являются красочно оформленные самодельные книжки для учеников начальных классов или одноклассников;

– «Математика вокруг нас», продуктом которого является альбом с фотографиями, показывающими связь математики с жизнью.



Однако больший интерес представляют долгосрочные проекты учащихся.

Примером такой работы, реализованной нами, является проект учащихся 5-х классов «От камушков до ЭВМ». Ключевой идеей проекта стало создание кабинета-экспозиции, отражающей историю развития счета и вычислительной техники с древнейших времен до современности. Такая работа помогает развить у школьников интерес к изучению математики, расширить их кругозор, в первую очередь по предмету.

Проект был реализован в три этапа.

Цель первого этапа (проектного) – подготовить условия для создания плодотворной творческой работы. Были решены задачи: отобрана литература по изучаемой тематике; организован просмотр фильмов из серии «История развития математики»; разработаны, обсуждены и утверждены творческие наработки по выбранному направлению деятельности; проанализированы материально-технические возможности проекта.

На втором этапе (практическом) была поставлена цель реализации проекта «От камушков до ЭВМ» по созданию экспозиции, иллюстрирующей историю развития математики. Были решены задачи: организована работа (посредством распределения ролей) по выполнению проекта, реализован сбор необходимой информации, иллюстраций и экспонатов. Многие экспонаты выполнены самими учащимися.

На третьем этапе (аналитическом) были проанализированы итоги реализации проекта и были решены задачи: обобщены результаты работы, проведена коррекция возникших затруднений в реализации проекта.

В ходе реализации проекта «От камушков до ЭВМ» учащиеся научились работать в коллективе; чувствовать ответственность за свою работу и работу всего коллектива; узнали много нового из истории математики. Ценным является то, что данный проект может быть использован как средство просвещения младших школьников (организация экскурсий), кроме того, участие в проекте будет способствовать развитию разговорной речи учащихся и сохранению преемственности поколений.

Во время проведения недели математики родилась идея создания выставки по теме «Симметрия в природе», был реализован еще один долгосрочный проект. Участниками этого проекта стали учащиеся 5–6-х классов. Идея проекта «Симметрия в природе» заключалась в оформлении стенда в одном из кабинетов математики рисунками и фотографиями учащихся, на которых изображены случаи симметрии в природе.

Проект был также реализован в три этапа. На первом (проектном) этапе были решены задачи: изучено понятие «симметрия»; участники проекта разработали, обсудили и утвердили творческие наработки по данному направлению; проанализировали материально-технические возможности проекта. На втором (практическом) этапе была организована работа (посредством распределения ролей), реализованы эскизы картин. На третьем этапе (аналитическом) были обобщены результаты работы, проведена коррекция возникших затруднений.

В целом же образовательная программа может быть реализована по следующим направлениям.

Литературно-историческое направление, которое предполагает развитие навыков устной и письменной речи, умение выражать свое мнение, отношение к событиям и историческим лицам, а также умение сравнивать, анализировать, выделять главное, обобщать. Учащимся может быть предложено написать рассказ или эссе на различные темы, например: «Один день из жизни математика», «Великие математики», «Нужна ли людям математика», «Математика в моей семье», «Мой



любимый предмет – математика» и т. д.; написать стихотворение, посвященное известному математику или математическому открытию; найти в дополнительной литературе сведения о великих математических открытиях; принять участие в математических викторинах. В результате проект может быть представлен в форме сборника стихов, рассказов, сочинений и т. д.

Декоративно-прикладное направление, которое предполагает формирование и развитие трудовых умений, фантазии, моторики рук. Учащимся предлагается попробовать себя в создании объемных тел, например параллелепипеда, тетраэдра, цилиндра и т. д.; воссоздать древние счеты (абак), счетные палочки, камешки для счета; воспроизвести математические игры (могут быть использованы пластилин, бумага, дерево, металлы и др.). В результате проект может быть представлен в форме выставки, инсценировки ярмарки.

Художественно-изобразительное направление, которое предполагает развитие фантазии, креативности, моторики рук. Учащимся предлагается нарисовать картину, составить коллаж, создать фотоальбом на математическую тему, например «Золотое сечение», «Теорема Пифагора» и др.; создать макет здания, имеющего интересные с точки зрения математики формы и размеры; создать альбом картинок с заданиями, например, на тему «Координатная плоскость» или «Применение теоремы Пифагора в жизни» и др. В проекте предусмотрен рефлексивный компонент, который реализуется посредством следующих форм подведения итогов каждого коллективного дела: выставка, размещение и обсуждение информации о проекте на сайте школы; коллективный анализ проделанной работы; вынесение благодарности всем участникам проекта (грамоты, призы).

Оценку эффективности проекта необходимо проводить по результатам как коллективной, так и индивидуальной работы учащихся. С этой целью учитывается количество учеников, занятых в проекте, качество проведенных отчетных мероприятий и выполненных творческих работ, а также личностный вклад каждого участника проекта. При этом нужно учитывать возрастные особенности и способности учащихся. Итоговая оценка работы должна даваться совместно с учениками, которые оценивают себя, а также делятся своими мнениями и впечатлениями о проделанной работе.

В результате выполнения гуманитарно-ориентированного проекта по математике повышается интерес учащихся к предмету, расширяется кругозор, развивается грамотная речь, растет уверенность в своих знаниях, развиваются способности к обучению, учащиеся наиболее ответственно подходят к своему образованию. Реализация проектной деятельности на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся.

Таким образом, можно с уверенностью говорить, что реализация мероприятий по вовлечению учащихся в работу над гуманитарно-ориентированными проектами по математике позволяет достичь основной поставленной нами задачи – увлечь школьников математикой, сделать ее изучение более живым и приближенным к реалиям повседневной жизни, соответствующим личностным потребностям и возможностям ученика, развивая при этом его творческий потенциал, стремление учиться сознательно и качественно, с уверенностью смотреть в будущее, наполненное такими необходимыми знаниями из области математики.



## Ссылки на источники

1. Грес П. В. Математика для гуманитариев. – М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 160 с.
2. Горев П. М., Лунеева О. Л. Межпредметные проекты учащихся средней школы: математический и естественнонаучный циклы: учеб.-метод. пособие. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2014. – 58 с.
3. Горев П. М. Приобщение к математическому творчеству: дополнительное математическое образование: монография. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 156 с.
4. Горев П. М. Математический лагерь в школе: история становления и технологические находки // Концепт. – 2012. – № 5. – ART 1253. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/1253.htm>.

### **Pavel Gorev,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of fundamental and computational mathematics, Vyatka State University of Humanities, Kirov*

[pavel-gorev@mail.ru](mailto:pavel-gorev@mail.ru)

### **Albina Sopot,**

*Teacher of mathematics, Lyceum № 21, Kirov*

[al.sopot@yandex.ru](mailto:al.sopot@yandex.ru)



## **Educational program on the implementation of students humanitarian projects in the practice of teachers of mathematics**

**Abstract.** The paper discusses one of the solutions to the problem of increasing interest of younger students for studying the subject through the organization of their work on humanitarian-oriented projects in mathematics. There are the examples of projects, their phases and the possibilities of program realization.

**Key words:** mathematics, project activities, humanitarian potential of mathematics, formation of interest to the subject, development of creative abilities.

### **References**

1. Gres, P. V. (2006) *Matematika dlja gumanitarijev*, Universitetskaja kniga, Logos, Moscow, 160 p.
2. Gorev, P. M. & Luneeva, O. L. (2014) *Mezhpredmetnye proekty uchashhihsja srednej shkoly: matematicheskij i estestvennonauchnyj cikly: ucheb.-metod. posobie*, Izd-vo MCITO, Kirov, 58 p.
3. Gorev, P. M. (2012) *Priobshhenie k matematicheskomu tvorchestvu: dopolnitel'noe matematicheskoe obrazovanie: monografija*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, 156 p.
4. Gorev, P. M. (2012) "Matematicheskij lager' v shkole: istorija stanovlenija i tehnologicheskie nahodki", *Koncept*, № 5, ART 1253. Available at: <http://e-koncept.ru/2012/1253.htm>.

### **Рекомендовано к публикации:**

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

**Воробьева Елена Геннадьевна,**

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики кооперации и предпринимательства Саранского кооперативного института (филиала) АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации», г. Саранск

[e.g.vorobieva@rucoop.ru](mailto:e.g.vorobieva@rucoop.ru)



## Проблема неопределенности будущего кооперации в России

**Аннотация.** *Статья посвящена вопросам анализа современного состояния и развития российской кооперации в будущем. Автор предлагает, с целью совершенствования кооперативной теории и в связи с необходимостью совершенствования кооперативных отношений в России, некоторые практические шаги, базирующиеся на богатом историческом наследии, анализе современных проблем и международном опыте.*

**Ключевые слова:** *российская кооперация, развитие, проблемы, будущее.*

**Раздел:** *(04) экономика.*

Одной из важных научных проблем для социально-экономического развития нашей страны, значение которой трудно переоценить, является неопределенность будущего системы российской кооперации, кооперативного движения как такового.

Все результаты анализа исследования этой важной проблемы указывают на регрессивные процессы, протекающие в системе, неэффективность существующих кооперативных форм и прогрессирующие трудности в сфере кооперации.

Цель данной статьи – привлечь внимание ученых, равнодушных к развитию кооперации, к важной научной проблеме неопределенности будущего кооперации в России. Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи:

- проанализировать современное состояние кооперации в России;
- выделить особо острые моменты, препятствующие положительной динамике;
- обозначить перспективы кооперативного развития в стране;
- предложить некоторые шаги, способствующие преодолению разрыва между желаемым и действительностью в развитии российской кооперации.

Как известно, кооперативное движение возникло в XIX в. Так, прошло уже более 180 лет со дня создания декабристами в 1831 г. так называемой Большой артели, которую Международный кооперативный альянс официально признал началом кооперативного движения в России [1]. Сегодня оно развивается практически во всех странах мира, а его участниками является 1 млрд человек.

Однако в России все цифры неумолимо говорят о «регрессе» кооперативного движения. Так, на 01.01.2013 г. численность населения страны составляла 143 347 тыс. человек [2], из которых 4 млн (или чуть больше 1%) в той или иной степени связаны с потребительской кооперацией, тогда как раньше в кооперации участвовало 14 млн пайщиков. Количество пайщиков одной из самых развитых кооперативных систем в Российской Федерации, которой является система потребительской кооперации Центросоюза, за 10 лет (с 2002 по 2012 г.) сократилось с 14 млн человек до почти 4 млн [3]. Из функционирующих в России на 01.01.2013 г. 4 886,4 тыс. организаций только 85,5 тыс. (или 1,75%) зарегистрированы как потребительские кооперативы [4].

Считается, что к возникновению и усилению дезинтеграционных процессов в кооперативной системе страны приводят, с одной стороны, недостаточное внимание к развитию кооперации государства, с другой стороны, уверенность в возможности



эффективного самостоятельного существования кооперативных организаций вне единой системы.

Существуют прогнозы о том, что кооперация в стране может постепенно перестать существовать как система. Анализ ее современного состояния показал, что происходит разрушение всех видов связей: экономических, транспортных, финансовых, информационных. Одно из мнений гласит о том, что дезинтеграционные процессы могут привести к полному краху потребительской кооперации как единой системы и важного элемента социально-экономического механизма в России. Общеизвестным фактом остается то, что во всем мире кооперация – это признанная сила, мощный «внутренний резерв» экономики, а в нашей стране она не используется, в частности, в решении агропродовольственной проблемы.

Как отмечается в «Прогнозе социально-экономического развития Российской Федерации на 2012 год и плановый период 2013–2014 годов», прогнозный период 2012–2014 гг. «характеризуется заметными изменениями в структуре и факторах экономического роста, связанными с... повышением роли внутренних факторов экономического роста...» [5]. Внутренние резервы экономики, или «внутренние факторы экономического роста», к которым можно отнести и развитие кооперации, в том числе сельскохозяйственной и потребительской, на сегодняшний момент используются недостаточно [6]. Отрицательное влияние оказывают: низкий уровень взаимодействия, информационного обеспечения, отсутствие разработки единой стратегии развития, низкая инвестиционная привлекательность, инновационная составляющая. Все это значительно снижает динамику развития кооперативных организаций, ведет к стагнации. Кооперативные организации перестают адаптироваться в рыночных условиях, проигрывают в конкурентной борьбе.

Кооперативная теория, отстающая от реалий современности, требует совершенствования и пристального внимания ученых-кооператоров. В связи с этим поиск путей эффективного развития общества приводит к выработке устойчивых концепций типа «информационное общество», «гражданское общество» и др. Можно предложить также концепцию «кооперативного общества», ориентированного на развитие демократии, третьего сектора («некоммерческого») экономики, объединяющего на современном этапе развития бизнес и государство, применяющего информационные и технические преимущества – новейшие достижения человеческой мысли – и требующего более длительной и детальной, системной разработки.

Неоспоримые преимущества кооперации необходимо в российской экономике заставить работать так, как они работают во многих развитых странах мира: Швеции, Норвегии, Голландии, Финляндии и других, где благодаря кооперации процветает и без того развитое сельское хозяйство и не существует проблемы продовольственной безопасности. В данном случае речь идет прежде всего о Швеции, где «закооперирована» почти половина населения страны [7].

В нашей стране по-прежнему недооценивается роль развития кооперативных организаций. Так, несмотря на то что потребительская кооперация обладает мощным потенциалом в реализации многих общегосударственных задач, приоритетных национальных проектов, обеспечении занятости населения, решении проблем продовольственной безопасности страны, и т. д., в вышеназванном «Прогнозе социально-экономического развития Российской Федерации на 2012 год и плановый период 2012–2014 годов» трудностям развития кооперации не было уделено ни строчки. А ведь, например, потребкооперация, в тесном взаимодействии с сельскохозяйственной кооперацией, может участвовать в решении важной государственной задачи по



приоритету и замещению импортной продукции продукцией отечественных производителей (что особенно актуально в условиях эмбарго), в преодолении проблемы продовольственной безопасности.

Также оправданно «участие потребительской кооперации в интегрированных агропромышленных формированиях кооперативного типа, что будет способствовать преодолению проблем агропромышленного комплекса и самой потребительской кооперации, которое основывается на проявлении эффекта синергизма» [8]. Следует отметить также, что организации потребительской кооперации России в целях эффективного использования своего потенциала уже участвуют в качестве ассоциированных членов в создании сельскохозяйственных потребительских кооперативов. Эти процессы протекают медленнее, чем нам того хотелось бы. Так, на 1 января 2012 г. функционировало только 130 сельскохозяйственных потребительских кооперативов и 17 кредитных потребительских кооперативов. Поэтому современными направлениями формирования и развития кооперации являются расширение и многообразие ее организационных форм и диверсификация деятельности, а также информатизация всей кооперативной системы [9].

Важным моментом, заслуживающим внимания, являются взаимоотношения кооперативных структур с государством.

Считается, что успешное развитие кооперации зависит от политической воли государства, в силах которого обеспечить благоприятные социальные, правовые, экономические, и другие предпосылки для развития. Но есть и противоположное мнение, что поддержка не должна иметь место для потребительской кооперации, носящей некоммерческий характер, за исключением сельскохозяйственных производственных кооперативов, производящих социально значимую продовольственную товарную продукцию. Их поддерживать надо обязательно.

В каждом российском регионе вопросы государственной поддержки решаются на основе своих законов и ежегодных соглашений, однако поддержка, если она и есть, осуществляется не системно. Необходима система поддержки кооперации, сформированная на федеральном уровне.

Может быть, пора воспринимать кооперацию как потенциально эффективного (а это доказывает опыт многих зарубежных стран) и равноправного делового партнера? Государственная экономическая политика должна быть направлена на создание условий для успешной деятельности кооперативных организаций как на уровне страны, так и на уровне регионов.

Может быть, пришло время (после логично сделанного акцента на развитии инфраструктуры в стране) для выработки промышленной политики, когда в России (как уже было не раз, благодаря чему много проблем было уже решено) могут собраться и объединиться за круглым столом по поводу решения такой важной проблемы, как будущее кооперации в России, юристы, экономисты, финансисты, аграрии, представители ИКТ-индустрии, историки? Итогом такой работы может стать сначала концепция, а затем программа развития кооперации в России, в которых будут предусмотрены пути решения всех насущных проблем, начиная с законодательной основы как необходимой базы для решающего инновационного движения вперед с помощью кооперативного движения, особенно в проблемных отраслях экономики. И конечно, хочется верить, что неблагоприятные внешнеполитические и внешнеэкономические факторы будут оказывать лишь временное и не столь значительное влияние на экономику страны и что они не позволят изменить взятый наукой курс на формирование пристального внимания к определению «новой» кооператив-



ной политики страны. Этому благоприятствуют также и ответные (вынужденные) меры России на агрессию со стороны недоброжелательно настроенных мировых военно-экономических гигантов, прежде всего США. Речь идет об эмбарго, предоставляющем огромные возможности для активизации вклада отечественных производителей, всего бизнеса в пополнение внутреннего рынка качественно новой продукцией и формирования новой национальной экономики. Это создает исторические предпосылки для развития истинной (классической) кооперации в России, прежде всего, в агропродовольственной и кредитно-финансовой сферах, в соответствии с действующим законодательством, в форме сельскохозяйственных, кредитных и потребительских кооперативов. Это также дает толчок для поиска и создания новых организационных, а может быть, по мере совершенствования кооперативного законодательства, и организационно-правовых форм. Как пишет В. Г. Егоров, «исторический опыт развития кооперации на российской почве свидетельствует о глубокой укорененности коллективной организации в социуме, российской ментальности и культурной традиции, что, безусловно, составляет весомый ресурс современного возрождения кооперативного сектора» [10].

Как известно, в свое время законодательство о кооперации пошло по отраслевому пути. Теперь в России нужен единый новый закон, подобный Закону о кооперации в СССР (1988 г.), проясняющий и закрепляющий важную роль и статус, функции кооперации в развитии нового российского общества с рыночной экономикой. Он должен, по сути, объединить все существующие виды кооперации и отраслевые кооперативные законы («О потребительской кооперации, потребительских обществах и их союзах», «О сельскохозяйственной кооперации», «О кредитной кооперации» и т. д.). Именно на эту подготовленную почву должны упасть семена инициативы и энергии молодого, образованного, технически подкованного поколения – и появиться «синергетические ростки» новой кооперации в новой «информационной» России третьего тысячелетия. Так, существует мнение, что построение единой иерархической вертикали как вариант возможно на базе уже функционирующей системы потребительской кооперации Центросоюза, но при условии ее «реанимирования» с учетом реалий нашего времени, например за счет привлечения активной, хорошо образованной молодежи и обеспечения современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) [11].

Как известно, в Центросоюзе рассматривался вопрос о разработке проекта автоматизации торговых объектов на единой ИТ-платформе, проекта развития торговли отдельными группами товаров по системе обратной франшизы, внедрения автоматизации торговли в ряде федеральных округов на условиях софинансирования, обеспечения централизованных закупок товаров для розничной торговли на более выгодных условиях.

Проблема неопределенности будущего кооперации в России заставляет искать решение существующих не одно десятилетие проблем кооперативного развития, которые имеют комплексный, системный характер, что затрудняет их преодоление.

Многие ученые сходятся на том, что в будущем необходимо развивать инфраструктуру, приспособивать ее для развития современных форм торговли, строить новые торговые площади; создавать необходимое количество развитых транспортных компаний, региональных представителей производителей и оптовых поставщиков, сертифицирующих и лицензирующих организаций, компаний, работающих на рекламном рынке, образовательных учреждений; повысить обеспеченность склад-



скими площадями, дорогами, информационно-коммуникационными технологиями, использовать инновационный потенциал и т. д.

Перспективным видится развитие кооперативных организаций в сфере услуг, таких как пошив и ремонт одежды и обуви, ремонт мебели, холодильников, теле- и радиоаппаратуры фотоателье, парикмахерские, ритуальные услуги, изготовление металлоизделий, участие в процессах информатизации и другие.

В России, как бы нам этого не хотелось, но кооперация, в частности потребительская, сегодня не выдерживает конкуренции с частным бизнесом, ведь исторически произошло форсирование конкуренции кооперации с частными структурами. В отношениях, определяемых частным капиталом, выигрывает частный капитал. Но нельзя потребительскую кооперацию коммерциализировать. Это подтверждает опыт кооперации Европы, когда в итоге кооперативная система пришла в упадок. А значит, и отношение к ней со стороны государства и частного бизнеса должно быть особое.

Нужна единая концепция развития кооперации в России с учетом всех ее основных видов: сельскохозяйственной, кредитной, потребительской – и единое законодательное регулирование, единый закон, который приведет к единому знаменателю все отраслевые федеральные законы о кооперации: «О сельскохозяйственной кооперации», «О кредитной кооперации», «О потребительской кооперации, потребительских обществах и их союзах» и т. д.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Проблема неопределенности будущего кооперации в России не является непреодолимой.

2. Кооперация всегда будет востребована в нашей стране.

3. Необходимо ее возрождение, для чего сегодня складываются благоприятные условия. Однако необходимо учитывать следующие моменты:

1) Только подлинная самоорганизация населения лежит в основе будущего кооперации как национальной системы экономики.

2) Главным объектом кооперирования исторически является средний класс.

3) Нельзя нарушать кооперативные принципы.

4) Необходимо развивать кооперативную теорию, которая станет фундаментом совершенствования законодательства о кооперации в России.

5) Нужна концепция развития, а затем и программа развития кооперации в России.

6) Диверсификация деятельности: туризм, сфера информационно-коммуникационных технологий, кооперативные детские сады; школы; уход за пожилыми людьми, дородовой уход, уход за умственно отсталыми, физиотерапевтические и стоматологические услуги, службы для инвалидов и т. д.

7) Система потребительской кооперации Центросоюза РФ – надежный партнер для сельскохозяйственной кооперации и база для развития всей кооперации страны.

8) Следует учитывать как западный, так и прошлый российский опыт.

9) Необходимо усилить роль средств массовой информации в пропаганде форм и методов сельскохозяйственной кооперации, преимуществ кооперативных принципов.

10) Требование времени – информатизация кооперативных организаций.

11) Нельзя коммерциализировать потребительскую кооперацию.

Совершенствование всей системы российской кооперации заключается в мобилизации ее потенциала, внутренних возможностей; скорейшей адаптации, приспособлении ее деятельности к условиям рынка; в укреплении единства на основе кооперативных принципов и ценностей, а также в создании для ее развития благоприятных условий со стороны государства. При этом нельзя заставлять людей созда-



вать кооперативы. Они должны рождаться сами на благодатной, подготовленной, приспособленной для этого почве, основными компонентами которой станут следующие аспекты: законодательный, социальный, инфраструктурный, организационный, психологический, внешнеполитический, экологический и так далее.

Сегодня, когда Россия находится в условиях эмбарго, создаются предпосылки для развития кооперации сельхозпроизводителей, кредитной кооперации, жилищной и потребительской кооперации, будущей кооперации становится более определенным, а все проблемы – решаемыми.

Таким образом, существующая проблема неопределенности будущего кооперации в нашей стране призывает исследователей отечественной кооперации активно заниматься поиском путей создания необходимых условий для ее возрождения в России. Бесценным в этом плане может стать обмен опытом со странами с уже развитой кооперацией: потребительской, сельскохозяйственной, кредитной и другими ее видами.

В дальнейшем, с целью совершенствования кооперативной теории и в связи с необходимостью совершенствования кооперативных отношений в России, необходимо продолжать исследования детальной разработки концепции развития кооперативного общества, базирующейся на богатом историческом наследии, как отечественном (насчитывающим более 180 лет), так и зарубежном, эволюции кооперативных принципов, изучении зарубежного опыта господдержки, взаимодействия кооперативных организаций с государством и частным бизнесом, а также использующей преимущества современных информационно-коммуникационных технологий и информатизации.

## Ссылки на источники

1. Воробьева Е. Г., Пониматкина Л. А. Современное развитие организаций системы потребительской кооперации Мордовпотребсоюза в Республике Мордовия // Теория и практика общественного развития: электронный журнал. – 2013. – № 4. – С. 247–254.
2. Россия-2013: стат. Справочник / Р76 Росстат. – М., 2013. – 62 с.
3. Ежегодный отчет комитета ТПП РФ по развитию потребительского рынка (итоги 2011 года и перспективы 2012 года). – М., 2012.
4. Доклад «Социально-экономическое положение России». – URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1140086922125](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140086922125) (дата обращения: 29.06.2014).
5. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на 2012 год и плановый период 2012–2014 годов. – URL: Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на 2012 год и плановый период 2013-2014 годов (письмо Минэкономразвития России от 23.09.2011 № 20713-АК/Д03). – С. 47 (дата обращения: 29.06.2014).
6. Воробьева Е. Г., Плеханова Е. А. Совершенствование отраслевой структуры потребительской кооперации системы Мордовпотребсоюза Республики Мордовия // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. – 2013. – № 3. – С. 31–41.
7. Во главу угла – эффективность. – URL: [http://www.rus.coop/press\\_center/media\\_reports/detail.php?ID=116](http://www.rus.coop/press_center/media_reports/detail.php?ID=116) (дата обращения 27.06.2014).
8. Воробьева Е. Г., Ананьев М. А. Развитие организационно-экономического механизма взаимоотношений в системе агропромышленной кооперации: монография. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – 196 с.
9. Воробьева Е. Г., Пониматкина Л. А. Проблемы развития потребительской кооперации в условиях формирования «информационного общества» в Российской Федерации // Теория и практика общественного развития: электронный журнал. – 2014. – № 2. – С. 369–372.
10. Егоров В. Г. Кооперация в современной России. – СПб.: Алетейя, 2013. – 608 с.
11. Воробьева Е. Г., Плеханова Е. А., Пониматкина Л. А. Современное развитие потребительской кооперации в Республике Мордовия в условиях формирования «информационного общества» // Развитие предприятий, отраслей, комплексов: инновационный взгляд: монография / [авт. кол.: Е. Г. Воробьева, А. Е. Зубарев, С. В. Костромина и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. – С. 64–89.



ART 14287

УДК 332.012.34

**Elena Vorobieva,**

*Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of economics of cooperation and business activities, Saransk Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, Saransk*

[e.g.vorobieva@rucoop.ru](mailto:e.g.vorobieva@rucoop.ru)

**The problem of Russian cooperation uncertainty in future**

**Abstract.** The paper is devoted to the development of Russian cooperation in future. In order to improve the cooperative theory, and due to the need of improving co-operative relations in Russia, the author proposes the detailed design of the concept of "cooperative development of society" based on a rich historical heritage, co-operative principles and advantages of modern information and communication technologies.

**Key words:** Russian cooperation, development, problems, future.

## References

1. Vorob'eva, E. G. & Ponimatkina, L. A. (2013) "Sovremennoe razvitie organizacij sistemy potrebitel'skoj kooperacii Mordovpotrebsojuza v Respublike Mordovija", *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija: jelektronnyj zhurnal*, № 4, pp. 247–254 (in Russian).
2. (2013) *Rossija-2013: stat. spravocnik*, R76 Rosstat, Moscow, 62 p. (in Russian).
3. (2012) *Ezhegodnyj otchet komiteta TPP RF po razvitiyu potrebitel'skogo rynka (itogi 2011 goda i perspektivy 2012 goda)*, Moscow (in Russian).
4. *Doklad "Social'no-jekonomicheskoe polozhenie Rossii"*. Available at: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1140086922125](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140086922125) (data obrashhenija: 29.06.2014) (in Russian).
5. *Prognoz social'nojekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na 2012 god i planovyj pe-riod 2012–2014 godov*. Available at: *Prognoz social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na 2012 god i planovyj period 2013-2014 godov* (pis'mo Minjekonomrazvitija Rossii ot 23.09.2011 № 20713-AK/D03), p. 47 (data obrashhenija: 29.06.2014) (in Russian).
6. Vorob'eva, E. G. & Plehanova, E. A. (2013) "Sovershenstvovanie otraslevoj struktury potrebitel'skoj kooperacii sistemy Mordovpotrebsojuza Respubliki Mordovija", *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya kooperativnogo sektora jekonomiki*, № 3, pp. 31–41 (in Russian).
7. *Vo glavu ugla – jeffektivnost'*. Available at: [http://www.rus.coop/press\\_center/media\\_reports/detail.php?ID=116](http://www.rus.coop/press_center/media_reports/detail.php?ID=116) (data obrashhenija 27.06.2014) (in Russian).
8. Vorob'eva, E. G. & Anan'ev, M. A. (2010) *Razvitie organizacionno-jekonomicheskogo mehanizma vzaimoot-noshenij v sisteme agropromyshlennoj kooperacii: monografija*, Izd-vo Mordov. un-ta, Saransk, 196 p. (in Russian).
9. Vorob'eva, E. G. & Ponimatkina, L. A. (2014) "Problemy razvitija potrebitel'skoj kooperacii v uslovijah formirovanija 'informacionnogo obshhestva' v Rossijskoj Federacii", *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija: jelektronnyj zhurnal*, № 2, pp. 369–372 (in Russian).
10. Egorov, V. G. (2013) *Kooperacija v sovremennoj Rossii*, Aletejja, St. Peterburg, 608 p. (in Russian).
11. Vorob'eva, E. G., Plehanova, E. A. & Ponimatkina, L. A. (2014) "Sovremennoe razvitie potrebitel'skoj kooperacii v Respublike Mordovija v uslovijah formirovanija 'informacionnogo obshhestva'", Vorob'eva, E. G., Zubarev, A. E., Kostromina, S. V. at al. *Razvitie predpriyatij, otraslej, kompleksov: innovacionnyj vzgljad: monografija*, KUPRIENKO SV, Odessa, pp. 64–89 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





**Лейченко Ольга Федоровна,**

кандидат политических наук, директор многофункционального центра развития «Ресурс» Приморского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Владивосток  
[9089746434@mail.ru](mailto:9089746434@mail.ru)

## Политическое лидерство в трудах китайских философов

**Аннотация.** В статье автор рассматривает отношение древнекитайских философов Гуань Чжун, Лао Цзы, Конфуция к политическим лидерам. Мыслители считали, что от морально-нравственных качеств «благородного мужа» зависит как целостность и процветание империй, так и их упадок и распад.

**Ключевые слова:** лидерство, древнекитайская философия, Гуань Чжун, Лао Цзы, Конфуций, «благородный муж», управление, руководство.

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

Политическое лидерство – движущая сила в любом обществе, нации и государстве. И основным фактором в управлении государством является способность политических лидеров воплощать этические ценности, изменять организационные структуры, влиять на государственный порядок.

Особое внимание лидерам-правителям уделяли древнекитайские мудрецы Гуань Чжун, Лао Цзы, Конфуций, которые считали, что от морально-нравственных качеств лидера зависят целостность, процветание империй или их упадок и распад. Они пытались создать собирательный образ идеального лидера, потому что войны и социальные конфликты в Китае требовали лидера, который «смог бы повести за собой людей, покорить соседей и стать правителем сильного объединенного китайского государства» [1].

Политический и духовный лидер, премьер-министр государства Ци в период Весны и Осени, один из основателей легизма («школы законников») Гуань Чжун считал закон намного выше правителей: «Правитель и чиновники, высшие и низшие, знатные и подлые – все должны следовать закону. Это и называется великим искусством управления»; «Законы – это отец и мать народа»; «Правитель и чиновники, высшие и низшие, знатные и подлые – все должны следовать закону. Это и называется великим [искусством] управления».

В высказываниях Гуань Чжуна впервые прозвучала легистская идея о второстепенности и даже пагубности образования и отвлеченного мудрствования: «Совершенномудрый правитель полагается на закон, а не на мудрость. ...Если же он откажется от закона и предпочтет знания, то народ забросит все дела и ринется за славой»; «Закон стоит не под, а над государем. Сам правитель обязан выполнять его директивы»; «Закон ограждает народ от необузданности государя, которой нет границ». В то же время, по мнению философа, вся полнота политической и экономической власти должна находиться в руках государя [2].

По мнению Гуань Чжуна, совершенный правитель считает улучшение жизни народа своим важнейшим делом: «...Верхи добросовестно заботятся о низах, а низы должны честно служить верхам» – таково оптимальное отношение верхов и низов, при котором «правитель не теряет авторитета, низы не относятся небрежно к своим трудовым занятиям». Мысли Гуань Чжуна об отношении верхов и низов общества опередили политическую мысль на тысячелетия [3].

Древнекитайский философ, один из основателей течения даосизма Лао-цзы говорил: «Лучшим лидером является тот, о существовании которого люди едва дога-



дываются. Плохо, когда люди хвалят правителей. Еще хуже, когда они их боятся. Хуже всего, когда они их презирают. Если ты не уважаешь людей, то и они тебя уважать не будут. Хороший же лидер говорит мало, а когда его работа сделана, и цель достигнута, люди говорят: «Мы сделали это сами»; «Когда множатся законы и приказы, растет число воров и разбойников» [4].

Основными чертами характера правителя, приводящими страну к бедствию, являлись, по мнению Лао-цзы, заносчивость, пренебрежение другими, неготовность изменить свое мнение: «Властитель царства, идущего к гибели, непременно заносчив, непременно считает себя разумным и непременно пренебрегает другими. Поскольку он самонадеян и ни во что не ставит мужей, поскольку он считает себя самым умным, все решения им принимаются единолично. Поскольку же он пренебрегает другими, он ни к чему другому не готов. Неготовность изменить свое субъективное мнение навлекает беды; решение всех вопросов единолично подвергает опасности собственное положение; пренебрежение мужами создает между ними стену. Кто не желает остаться в изоляции, должен непременно уважительно относиться к мужам; желающий сохранить свое положение должен уметь привлечь на свою сторону массы; желающий жить, не навлекая на себя беду, должен готовиться к любым неожиданностям. Эти три положения и составляют канон поведения властителя» [5].

Лао-цзы отмечает, что в старину мудрые цари, управляя Поднебесной, всегда ставили на первое место справедливость, все достигали власти благодаря справедливости, а утрачивали из-за несправедливости. Мудрость правителя определялась предвидением: «единственное, чем мудрый превосходит обычного человека, – это предвидение», а также «в стремлениях своих он не преступает грани. «...Дао власти в умеренности. ...Это значит умерить свои чувства, ограничить свои пристрастия и вожеления, отказаться от глубокомыслия, отринуть вычурность, устремиться всеми помыслами в обитель беспредельного и направить свое сердце на путь естественности». Философ считал, что, когда лидеры находят пороки лишь в себе самих и трудятся каждодневно и неустанно, ведут дело к воцарению над миром.

Таким образом, мудрость, не заносчивость, разумность, уважение, гибкость, предвидение, умеренность в чувствах – эти черты, по мнению Лао-цзы, должны были присутствовать в характере лидера, ведущего за собой свой народ.

В трудах великого мыслителя Конфуция понятие лидерства или руководства обозначается словом «cheng», которое переводится как управление государством, общественно-политическим порядком или политикой. Отметим, что в трудах Конфуция понятие управления (cheng) связано с исправлением, улучшением и оно включает общественно-политические идеи типа «выполнение обязанности» и «правильное поведение». Это относится и к качествам лидеров, которые управляют людьми: «Управлять значит исправлять. Если бы вы показали правильный пример, будучи правым, кто бы смел поступать неправильно?»; «Пусть правитель будет правителем, подчиненный подчиненным, отец отцом, сын сыном»; «Если человек умеет поступать правильно, ему ничто не будет мешать управлять? Если он не может поступать правильно, как он может исправить других?» [6] Наставление Конфуция: «Сумей преодолеть себя, дабы вернуться к Правилам» – стало основополагающим для его модели личности.

Центральное место в конфуцианстве занимает понятие «благородного мужа» (цзюнь цзы) – образец нравственного, идеального человека, утверждающего нормы морали, общественного идеала, призванные управлять государством во главе с Сыном Неба: «Он, в частности, не может быть грубым»; «Благородный муж, когда руководит людьми, то использует таланты каждого, малый человек, когда руководит



людьми, то требует от них универсалий». «Если благородный муж не ведет себя с достоинством, он не имеет авторитета, и, хотя он и учится, его знания не прочны. Стремись к преданности и искренности; не имей друзей, которые бы уступали тебе (в моральном отношении); совершив ошибку, не бойся ее исправить» [7].

Учитель отмечает, что «благородный муж» должен придерживаться в жизни трех принципов:

- быть взыскательным к своим манерам, тогда можно избежать грубости и надменности;
- сохранять спокойный вид, тогда люди проникнутся доверием;
- в речах подбирать слова и тон, тогда можно избежать пошлости и ошибок [8].

«Благородный муж» обладает такими чертами характера, как справедливость, скромность, правдивость, приветливость, почтительность, искренность, осторожность, умение сдерживать свои желания, отвращение к клеветникам, бездумным; никогда не успокаивается на достигнутом, постоянно занимается самоусовершенствованием. Как лицо, воплощающее конфуциански идеального человека, «благородный муж» должен был быть человеколюбивым, искренним, честным, преданным делам государства, осмотрительным, осторожным, неуклонно соблюдать Правила [9].

Противоположность «благородного мужа» – «низкий человек» (сяо жэнь), который лишен высоких моральных качеств: «Благородный муж стремится вверх, маленький человек стремится вниз» [10].

Необходимыми условиями для лидерства являются самовоспитание и служение людям: «Когда не можешь сам себя исправить, то как же будешь исправлять других?»; «Будь сам хорош, и все будут хороши; поступай с людьми с достоинством и добротой». Для достижения общественной гармонии Конфуций вначале подчеркивает важность личного воспитания, а затем рекомендует участвовать в общественных процессах, поскольку общественно-политический порядок связан с личностным ростом лидера и его лидерскими качествами [11].

Специальное внимание Конфуций уделял и поощрял тягу к знаниям, поскольку он понимал, что знание является неотъемлемым атрибутом здорового общества: «Высший – тот, кто обладает знаниями от рождения; следующий – тот, кто приобретает знания в учении; за ним следует тот, кто приступил к учению, столкнувшись с трудностями. Того, кто, столкнувшись с трудностями, не приступил к учению, народ причисляет к низшим».

Необходимыми предпосылками для выхода руководителя на политическую арену являются преодоление самого себя, полный внутренний покой и гармония. «Государственный муж» должен пройти сложный процесс этической трансформации, чтобы стать достойным носителем власти. Первая догма конфуцианства – уверенность в том, что политика определяется не качеством применяемых законов и средств управления, а качеством действующих в ней людей: находясь в руках «совершенного мужа», политика произвольно становится совершенной. Иначе говоря, в политике основное внимание следует уделять подбору людей [12].

Согласно Конфуцию, идеальный правитель («благородный муж») должен быть добродетелен. Высокие моральные качества дают ему право властвовать над народом. И правителю следует почитать пять «прекрасных качеств»: «Благородный муж добр, но не расточителен; когда он понуждает народ к труду, но не вызывает его гнева на вышестоящих; когда он желает обрести, но не ради корысти; когда он величав, но не высокомерен; грозен, но не свиреп». Под добротой понимается принесение народу пользы исходя из того, что выгодно народу, а под понуждением к труду



понимается именно посильный труд. «Не корыстный правитель является человеколюбивым. Величие без высокомерия – это не высказывание пренебрежения к людям, невзирая на то, много их или мало, и к делам, великим или малым. Благородный муж носит одежду согласно этикету, взгляд его полон достоинства, поэтому люди смотрят на него с уважением».

И искоренять «четыре отвратительных качества»: «если (народ) не воспитывать, а казнить, это называется жестокостью. Если (народ) не предупредить, а затем выразить недовольство, увидев результаты (труда), это называется насилием. Если настаивать на быстром окончании (работы), прежде дав указания не спешить, это называется оскорблением, если обещать награду, но поскупились ее выдать, это называется казенщиной» [13]. Также Конфуцием было отмечено, что правитель должен быть твердым, если народ упрямо не желает следовать правителю, а если народ послушен, правитель должен быть мягким.

Стоящий во главе государства «благородный муж» должен добиться доверия народа и только после этого может понуждать его к труду. Принуждать к труду, не добившись доверия народа, значит прослыть тираном. Доверие народа вызывает искренность, притягивает симпатию народа великодушие, вдохновляет на успехи сметливость, а беспристрастность радует народ.

Главная мысль конфуцианства в том, что любой человек, занятый в системе управления, от императора до самого мелкого чиновника, должен стремиться к моральному совершенству. «Если справедливый государь назначает бесчестных сановников, невозможно добиться порядка. А если правдивый сановник служит порочному государю, порядок тоже невосстановим. Лишь когда государь и подданный сходятся, подобно рыбе и воде, тогда среди морей возможно спокойствие»; «Богатство и знатность составляют предмет человеческих желаний, но благородный муж ими не пользуется, если они достались незаконным путем».

В суждениях о государстве Конфуций выделяет два типа людей, два социальных строя: управляющих («благородный чиновник») и управляемых. К «благородным чиновникам» он относил всех причастных к делам управления государства и народа – от мелкого чиновника до сановника и царя. «Благородный чиновник» должен обладать четырьмя Дао благородного мужа: «в своих поступках он исходит из самоуважения, на службе у вышестоящих исходит из ответственности, в наставлениях народу исходит из доброты, в управлении народом исходит из справедливости». Учитель вычленяет четыре «пути» деятельности чиновника: его собственное поведение, выполнение служебных обязанностей, деятельность на поприще воспитания народа, его позиция в отношении того, как надлежит использовать народ, т. е. какими методами управлять им [14].

Конфуций являлся сторонником сословно-иерархической системы управления и предлагал выдвигать людей на государственную службу по моральным качествам и знаниям, а не по признакам происхождения: «Если выдвигать справедливых, устранять несправедливых, народ будет подчиняться. Когда вверху любят надлежащие правила поведения, то и народ повинуется легко». Перед простолудином открывается определенная возможность «стать высокопоставленным чиновником, если он обнаружит высокие способности, будет усердно учиться, проявит себя как добродетельный человек» [15].

Конфуций отмечал, что в хорошо управляемом государстве «достаточно продовольствия, достаточно оружия и есть доверие народа». В случае крайней нужды можно отказаться от вооружения, продовольствия, но не от доверия народа, ибо если



«народ перестанет доверять, то государству не устоять». Он внушает правящим, что перед каждым большим начинанием в рамках всего государства необходимо предварительно посоветоваться или хотя бы узнать мнение народа: «Когда народ согласен, принуждай следовать этому; когда не согласен, принуждай осознать это» [16].

Конфуций устанавливает прямую связь между перспективами человека и типом государства. В хорошо управляемом государстве («государство, где царит Дао-Путь») перед каждым открываются нравственно обусловленные возможности реализации «естественных устремлений» – все зависит от самого человека: нищим может оказаться только бездельник. В плохо управляемом государстве («государство, лишенное Дао-Пути»), государстве, лишенном нравственных основ, процветать могут лишь аморальные люди, а честные, знающие и трудолюбивые обречены на нищенствование. О лишенном всякого управления государстве («государство, где царит хаос»), Конфуций говорит, что там невозможно длительно проживать, подразумевает, что люди сами должны навести там порядок: «Государство, где не спокойно, не посещай; в государстве, где царит хаос, не живи. ...В государстве, где царит Дао-Путь, стыдно быть бедным и незнатным. В государстве, лишенном Дао-Пути, стыдно быть богатым и знатным» [17].

Таким образом, в конфуцианской политической культуре, с самого ее зарождения и вот уже более двух с половиной тысяч лет, главенствуют два принципа – стабильность и личная ответственность правителей за благосостояние народа. По мнению древнекитайских мудрецов, во главе государства должен стоять лидер с высокими моральными качествами, благородный, человечный, добродетельный, образованный «благородный муж», который умело управляет и руководит. Он лучший, «высший», «старший», поэтому ему должны подчиняться «темные люди», «низкие», «младшие». Правитель реализует власть только через благородные дела и поступки, его деятельность регулируется нравственно-этическими ценностями, и государственным методом управления служит добродетель и ненасилие. Правление государством должно опираться на мораль, и государь должен быть мудрейшим из совершенномудрых, для него простой народ – это большая семья, о которой он должен заботиться. И от лидера, который имеет безусловную личностную силу и преобразовательную деятельность, находится на государственной службе, имеет своих последователей и отстаивает их интересы, осуществляет реальное политическое влияние, зависит благосостояние общества. Характер этого влияния может быть как положительный, так и отрицательный. И если положительное влияние преобладает над отрицательным воздействием, то в обществе наступает процветание и социально-политические конфликты становятся минимальными.

В настоящее время Россия пытается найти свою модель развития с опорой на свои возрожденные духовные традиции, но на этом пути знакомство с конфуцианскими ценностями, изучение опыта соседней цивилизации могут быть очень полезным для социально-политического развития и экономического роста нашей страны.

## Ссылки на источники

1. Котляров И. В. Социология лидерства: теоретические, методологические и аксиологические аспекты / Ин-т социологии НАН Беларуси. – Минск: Беларус. навука, 2013. – 481 с.
2. Китайская философия: энцикл. словарь / под ред. М. Л. Титаренко. – М.: Мысль, 1994. – 244 с.
3. Принцип верховенства закона по Гуань Чжуню. – URL: (<http://lunyu.ru/12/7http://vikent.ru/enc/1969/>) (дата обращения 09.08.2014).
4. Дао лидерства. – URL: [http://www.cecsi.ru/coach/leadership\\_tao.html](http://www.cecsi.ru/coach/leadership_tao.html) (дата обращения 09.08.2014).
5. Люйши чуньцю (Весны и осени господина Люя) / пер. Г. А. Ткаченко; сост. И. В. Ушакова. – М.: Мысль, 2001. – 525 с.



ART 14288

УДК 140.8

6. Конфуций. Беседы и суждения. – URL: <http://lunyu.ru/12/7> (дата обращения 09.08.2014).
7. Семенов И. И. Афоризмы Конфуция. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 302 с.
8. Переломов Л. С. Конфуций и конфуцианство с древности по настоящее время (V в. до н. э. – XXI в.). – М.: Стілсервис, 2009. – 704 с.
9. Лунь Юй. – URL: <http://www.litmir.net/data/Book/0/14000/14852>
10. Там же.
11. Управление в корпоративной среде по Конфуцию. – URL: <http://cashhack.ru/upravlenie-v-korporativnoi-srede-po-konfutsiyu> (дата обращения 09.08.2014).
12. Карадже Т. В., Савин И. Л. Конфуцианство как основа формирования общественно-политических идеалов современного Китая // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Политология. – 2004. – № 1(5). – С. 97–106.
13. Ашин Г. К., Понеделков А. В., Игнатов В. Г., Старостин А. М. Основы политической этиологии: учеб. пособие. – М.: Изд-во ПРИОР, 1999. – С. 13.
14. Переломов Л. С. Указ. соч.
15. Классическое конфуцианство / Пер., коммент. А. Мартынова, И. Зограф. – СПб.: Нева; М.: Олма-Пресс, 2000. – Т. 1. Лунь юй. – 381 с.
16. Переломов Л. С. Указ. соч.
17. Там же.

**Olga Leychenko,**

Candidate of Political Science, Director of Multifunctional Development Centre "Resurs", Primorsky branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Vladivostok

[9089746434@mail.ru](mailto:9089746434@mail.ru)

**Political leadership in the writings of Chinese philosophers**

**Abstract.** The author considers the ratio of the ancient Chinese philosopher Guan Zhong, Lao Tzu, Confucius to the political leaders. Thinkers believed that from the moral qualities of the "noble man" depended on both the integrity and prosperity of empires and their decline and decay.

**Key words:** leadership, the ancient Chinese philosophy, Guan Zhong, Lao Tzu, Confucius, "noble man", management, management.

**References**

1. Kotljarov, I. V. (2013) *Sociologija liderstva: teoreticheskie, metodologicheskie i aksiologicheskie aspekty* / In-t sociologii NAN Belarusi, Belarus. navuka, Minsk, 481 p. (in Russian).
2. Titarenko, M. L. (ed.) (1994) *Kitajskaja filosofija: jencikl. slovar'*, "Mysl", Moscow, 244 p. (in Russian).
3. *Princip verhovenstva zakona po Guan' Chzhunu*. Available at: ([dhttp://lunyu.ru/12/7http://viki-kent.ru/enc/1969/](http://lunyu.ru/12/7http://viki-kent.ru/enc/1969/)) (data obrashhenija 09.08.2014) (in Russian).
4. *Dao liderstva*. Available at: [http://www.cecsi.ru/coach/leadership\\_tao.html](http://www.cecsi.ru/coach/leadership_tao.html) (data obrashhenija 09.08.2014) (in Russian).
5. Ushakova, I. V. (ed.) (2001) *Ljushhi chun'cju (Vesny i oseni gospodina Ljuja)*, Mysl', Moscow, 525 p. (in Russian).
6. *Konfucij. Besedy i suzhdenija*. Available at: <http://lunyu.ru/12/7> (data obrashhenija 09.08.2014) (in Russian).
7. Semenenko, I. I. (1987) *Aforizmy Konfucija*, Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, 302 p. (in Russian)
8. Perelomov, L. S. (2009) *Konfucij i konfucianstvo s drevnosti po nastojashhee vremja (V v. do n. je, XXI v.)*, Stilservis, Moscow, 704 p. (in Russian).
9. *Lun' Juj*. Available at: <http://www.litmir.net/data/Book/0/14000/14852> (in Russian)
10. Ibid.
11. *Upravlenie v korporativnoj srede po Konfuciju*. Available at: <http://cashhack.ru/upravlenie-v-korporativnoi-srede-po-konfutsiyu> (data obrashhenija 09.08.2014) (in Russian).
12. Karadzhe, T. V. & Savin, I. L. (2004) "Konfucianstvo kak osnova formirovanija obshhestvenno-politicheskij idealov sovremennogo Kitaja", *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Politologija*, № 1(5), pp. 97–106 (in Russian).
13. Ashin, G. K., Ponedelkov, A. V., Ignatov, V. G. & Starostin, A. M. (1999) *Osnovy politicheskoi jetiologii: ucheb. posobie*, Izd-vo PRIOR, Moscow, p. 13 (in Russian).
14. Perelomov, L. S. (2009) Op. cit.
15. (2000) *Klassicheskoe konfucianstvo. T. 1. Lun' juj*, Neva, St. Peterburg; Olma-Press, Moscow, 381 p. (in Russian).
16. Perelomov, L. S. (2009) Op. cit.
17. Ibid.

**Рекомендовано к публикации:**

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



**Шахутова Зарема Зориевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп  
[azimaka@list.ru](mailto:azimaka@list.ru)

**Рубилкина Раиса Алексеевна,**

студентка II курса факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

## Формирование этнической толерантности в поликультурном пространстве начальной школы

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы формирования этнической толерантности в поликультурном пространстве начальной школы. В настоящее время как никогда остро назрела необходимость говорить об этнической толерантности младшего школьника как фундаменте для становления личности гражданина. Особую актуальность проблема воспитания толерантности приобретает в условиях многонациональных коллективов, где необходимо не допускать ситуаций проявления неравенства детей в их правах и обязанностях. Разноязычие ученической среды часто приводит к избирательности в общении, национальной изолированности групп.

**Ключевые слова:** толерантность, толерантное сознание, этничность, этническая толерантность, поликультурное пространство, образование, этнокультурное образование, этническое самосознание, ценностные ориентиры, образовательная среда, информационное общество.

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

Россия представляла и представляет собой специфическую мозаику, состоящую из множества народов. Они различны по величине и интенсивности внутренних связей, по экономическим и социальным характеристикам, по уровню политической организации, по языку и культуре, духовному складу и национальному характеру [1]. Российский ребенок, жизнедеятельность которого с первых месяцев и лет протекает в семье конкретного этноса, воспитывается в рамках одной, преимущественно национальной культуры. Общение в социальной среде и обучение в школе каждой из культур составляет, с одной стороны, его уникальность и индивидуальность, а с другой стороны, поликультурную направленность его личности, ее толерантность.

Поэтому проблема толерантного воспитания в условиях поликультурной России является, по нашему мнению, актуальной и прогрессивной, имеющей социокультурную и политическую значимость, поскольку в поликультурных условиях особую важность приобретает задача консолидации общества на основе толерантных ценностей, готовности защиты интересов личности ребенка и общества в целом. Вот почему на одно из центральных мест в России выдвинута идея формирования миротворческой личности, которая связана с формированием толерантности, миролюбия, позитивного и конструктивного решения жизненных проблем.

Необходимо отметить, что толерантность является той культурной составляющей, характеризующей отношения личности, которая проживает в мире и согласии в стране, семье, школе, классе. Следовательно, это предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как ответственность, доброжелательность, сдержан-





ность, терпимость. К сожалению, дух нетерпимости к другой культуре, образу жизни, верованиям, привычкам продолжает существовать в обществе.

В этом плане не является исключением и школа. Практически любая школа города или села поликультурна: в детских коллективах воспитываются дети разных национальностей. Учителя подчас не могут решить проблемы, возникающие из-за несформированности у детей толерантности или уже сформированной интолерантности. Толерантность – ключевая проблема для всего мира, существенная составляющая свободного общества и стабильного государственного устройства.

Данная проблема широко рассматривается в современной науке. Философскому аспекту феномена толерантности посвящены труды А. А. Акуловой, Н. А. Золотухиной, М. С. Каган, В. А. Лекторского, К. Г. Гусаевой, Е. В. Магомедовой и др. Общетеоретические положения проблемы формирования толерантности рассмотрены в научных трудах Р. Р. Валитовой, З. Т. Гасанова, М. М. Гасанова, Д. М. Маллаева, И. И. Серовой, С. К. Бондыревой, Л. М. Дробижевой, А. Н. Нюдюрмагомедова и др. В контексте этнокультурного образования, этнопедагогике, этнопсихологии педагогами-теоретиками В. С. Агеевым, Г. Н. Волковым, А. И. Доронченковым, В. Г. Крысько, О. Д. Мукаевой, А. Б. Панькиным, Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко, М. Г. Тайчиновым и другими рассматривалась проблематика межэтнического взаимодействия [2].

В последнее время возникли концепции многокультурного образования Г. Д. Дмитриева, поликультурного образования А. Н. Джурицкого, В. В. Макаева, З. А. Мальковой, мультикультурного образования Н. Б. Крыловой, Г. В. Палаткиной, А. В. Шафиковой и др.

Сущность межэтнической толерантности и особенности процесса ее формирования находятся в поле научного внимания В. Е. Козлова, О. В. Лебедевой, Н. В. Мольденгауэр, Т. А. Пичугиной, Ю. М. Политовой, А. Д. Солдатенкова и других ученых.

Психологический аспект данной проблемы раскрывается в трудах А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Л. Н. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна и других ученых, которые исследовали общие тенденции и движущие силы возрастного развития личности.

Установление толерантных отношений между участниками образовательного процесса – основа и начало воспитательных действий. Воспитание толерантных начал носит многоплановый характер и в условиях полиэтничности, многоязычия и поликультурности и полиментальности населения России не может не приобретать характер поликультурного образования. Важным этапом этого образования послужили школа В. С. Библера «Школа диалога культур», гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили и др.

Все исследования, несомненно, представляют большую ценность для педагогики как науки и практики, но проблема изучения процесса формирования этнической толерантности у школьников в младшем школьном возрасте остается недостаточно изученной. Необходимо целостное осмысление понимания этнической толерантности как качества личности. Также требуют рассмотрения вопросы об оптимальных средствах формирования этнической толерантности у учащихся младшего возраста, условиях эффективности процесса формирования данного личностного качества.

В настоящее время одной из важнейших проблем воспитания является формирование личности человека как носителя гуманистических, толерантных идей в системе межэтнических отношений. Значительная роль в решении этой проблемы принадлежит школе как важнейшему институту социализации личности [3].



Вопросы формирования межэтнической толерантности у подрастающего поколения находились в центре внимания многих педагогов. В их изучение внесли свой вклад Я. А. Коменский, С. Русова, В. А. Сухомлинский и многие другие. Различные аспекты данной проблемы нашли отражение в работах В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, П. М. Паламарчука, О. В. Сухомлинской, Ю. А. Ищенко, В. С. Заслуженюка и др.

Научные исследования и наши наблюдения показывают, что наиболее острые проблемы в сфере общения между представителями разных национальностей возникают у младших школьников.

Младший возраст – это возраст, во многом определяющий будущее ребенка, возраст интенсивного развития всех качеств человека. Главная черта в психологии младших школьников – формирование более высокого уровня самосознания и усиливающейся потребности в самореализации.

Теме воспитания толерантности у школьников и студентов посвящены публикации А. М. Байбакова, С. Ю. Ивановой, И. В. Круговой, М. А. Перепелицыной, П. Н. Степанова и др.

В свою очередь, рост этнического самосознания младших школьников под воздействием окружающей среды часто встречает непонимание со стороны окружающих в силу устоявшихся привычных представлений. Появляется противоречие между желанием, потребностью изучать свое национальное и установкой «быть как все». Неумение школьника управлять своими эмоциями, проявлять сдержанность в критических ситуациях часто приводит к конфликтам; «синдром младших школьников» усиливает, гипертрофирует и абсолютизирует разницу между «своими» и «чужими», что приводит к росту национализма, всплеску межнациональной конфликтности [4].

Вопросы межнациональных отношений рассматривались и ранее в педагогической, психологической литературе. В трудах Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко был выдвинут целый ряд положений об интернациональном воспитании подрастающего поколения, которые не утратили своей актуальности и в современных условиях. Решению вопроса о мере соотношения национальной и интернациональной направленности в межличностном и межгрупповом общении, учебно-воспитательном процессе посвящены работы А. В. Мудрика, А. А. Сусоколова и др. [5]

Поэтому мы и указываем на необходимость формирования у школьников этнической толерантности как качества личности, что требует разработки целостного представления о процессе формирования данного качества в поликультурном пространстве начальной школы.

По нашим убеждениям, толерантное сознание школьников формируется в процессе становления установки учащегося на культурный выбор, а это связано с возможностью исповедовать свою национальную, народную культуру, признавать право на существование и развитие культуры других народов и этносов.

Общее содержание понятия толерантности не исключает того, что в разных языках в зависимости от исторического опыта народов оно имеет различные смысловые оттенки. В английском языке толерантность – «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайском языке быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других». В арабском толерантность – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение... расположенность к другим». В персидском – «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению» [6].



В русском языке существуют два слова со сходным значением: толерантность и терпимость. Термин «толерантность» обычно используется в медицине и в гуманитарных науках, означая «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию». А слово «терпимость» более знакомое и привычное, употребляемое в обычной речи, означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей». Слово «терпимость» часто ассоциируется с пассивным принятием окружающей реальности, непротивлением, способностью «подставить вторую щеку». Толерантные установки, напротив, проявляют себя активной жизненной позицией, предполагающей защиту прав любого человека и отношение к проявлениям нетерпимости как к недопустимым.

Благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Оно наполняется своим особым смыслом, призванным быть единым для любого языка Земли.

Толерантность – это способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственного мнения образ жизни, характер поведения и какие-то иные особенности других индивидов, это доминанта отказа от агрессии [7]. По мнению С. К. Бондыревой, в самом общем понимании толерантность – это отсутствие негативной реакции индивида во всех тех случаях, когда она возможна и ожидаема внешним наблюдателем. Следовательно, в основании толерантности лежит или отсутствие поводов для негативной реакции, или сдерживание себя индивидом (торможение им своих побуждений).

В отечественной и зарубежной литературе выделяются несколько подходов к построению психологии толерантности (точнее, межличностной толерантности).

1. Толерантность не является механическим результатом действия каких-либо «факторов» (внутренних или внешних) как таковых; подлинная толерантность – это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений (экзистенциально-гуманистический подход).

2. Психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько «базовых измерений» («диверсификационный подход»).

3. В сложной «анатомии» толерантности ее психологической основой и ключевым измерением являются личностное измерение толерантности – ценности, смыслы, личностные установки (личностный подход).

4. Среди всех разнообразных видов и форм толерантности для нас основанием общей толерантности человека является межличностная толерантность: толерантность как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия, общения с другим как межличностный диалог (диалогический подход).

5. Полноценная толерантность – и прежде всего в своей личностной основе – не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности – это создание условий для развития (фасилитативный подход).

Психологический смысл толерантности наиболее полно отражен в англо-русском психологическом словаре: приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; этническая устойчивость; предел устойчивости (выносливости) че-



ловека; устойчивость к стрессу; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям [8].

В этическом плане концепция толерантности исходит из гуманистических течений, в которых подчеркивается непреходящая ценность различных достоинств и добродетелей человека, в том числе достоинств (разнообразия признаков), отличающих одного человека от другого и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида. Если разнообразие людей, культур и народов выступает как ценность и достоинство культуры, то толерантность, представляющая собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость [9].

Один из путей постижения смысла и границ толерантности – анализ форм и проявлений ее противоположности – интолерантности, или нетерпимости. Нетерпимость основывается на убеждении, что твое окружение, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше остальных. Часто это не просто отсутствие чувства солидарности, это неприятие другого за то, что он выглядит, думает, поступает иначе, иногда просто за то, что он существует. Такую нетерпимость нельзя путать с юношеской нетерпимостью – смесью непримиримости и протеста. Речь идет скорее об индивидуальном и коллективном «комплексе превосходства», который, начинаясь с неприятия, отторжения и принижения иных форм образа жизни, может привести к различным проявлениям реализации этого комплекса, в том числе и к геноциду. Нетерпимость определяет предпочтение подавления, а не убеждения. Это путь к господству и уничтожению, отказу в праве на существование тому, кто придерживается иных взглядов. Нетерпимости ненавистны любые инновации, так как они отвергают или изменяют старые модели. Список форм, симптомов и проявлений интолерантности, к сожалению, разнообразен и велик. Ее результаты могут проявляться в широком диапазоне – от обычной невежливости и раздражения до этнических чисток и геноцида, умышленного уничтожения людей [10].

Остановимся на этническом аспекте интолерантности, который в современном мире приобретает все большее значение. Кризис в России показал, что одной из самых уязвимых сфер человеческих отношений в трансформирующемся поликультурном обществе является сфера отношений между различными этническими группами. Именно в эту область в первую очередь проецируются экономические, социальные и политические проблемы. Они приобретают этническую форму и доставляют обществу немало хлопот. Зоны межэтнической напряженности, зараженные этнофобиями, этническим насилием, порождающим потоки мигрантов, с полным основанием можно назвать «зонами этнической интолерантности».

Одной из особенностей Российской Федерации является то, что исторически наше государство складывалось как сообщество разных этносов, культур и религий. Особую актуальность учет интересов всех населяющих Россию народов и культур приобретает в современных условиях, поскольку изменения, произошедшие в стране в области политики, экономики, социальных отношений, вызвали, в свою очередь, рост национального самосознания этносов [11]. В обществе появилась тенденция к межэтническому расслоению, обособлению, зачастую переходящая в национальную нетерпимость и непримиримость. Необходимостью сохранения прочности государства объясняется особое внимание к развитию культуры межнациональных отношений и гармонизации этнических взаимоотношений на современном этапе.



Понятие «толерантность» формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Термин «толерантность» (от лат. “tolerantia” – терпение) трактуется как способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды и как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению [12].

Когда и при каких обстоятельствах появился термин «толерантность»? Сама идея толерантности имеет давнюю историю и восходит к истории философской мысли. Она возникла в глубокой античности как одно из средств решения проблем, связанных с отношением к религиозным меньшинствам. Древнегреческие философы Гераклит, Эпикур, Геродот считали, что войны и их последствия вынудят в конечном счете людей жить в мире. Христианская философия в соответствии с заветами Евангелия с самого начала своего развития стремилась доказать преимущество мира, согласия и братства между людьми. Компромиссному решению конфликта между протестантами и католиками способствовал Нантский эдикт, прекративший массовую бойню гугенотов католиками (1572 г.). Уже тогда обращается внимание на право каждого человека быть иным [13]. К взаимным уступкам, плюрализму, сотрудничеству, толерантности призывали Дж. Локк, Вольтер, Антуан де Сент-Экзюпери, А. Маслоу, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский и др.

Выводы из подобных утверждений могут быть сформулированы следующим образом.

1. Толерантность актуализируется не во всяких ситуациях, но лишь в таких, которые связаны с наличием антагонизма в межличностных отношениях. Антагонизм как противоречие может быть зафиксирован на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях общающихся личностей.

2. Осознание кем-либо различий между ним (ней) и другим человеком сопровождается: отрицанием их содержания в другом человеке; переживанием неодобрения, отвращения, неприятия; действиями в отношении другого человека, которые могут как выражаться открыто (например, посредством оскорбления, ухода и т. п.), так и подавляться или вытесняться [14].

Следует подчеркнуть, что при интерпретации термина «толерантность» в различных определениях наиболее часто встречаются противопоставления «свой – чужой, другой», «я – ты». Например, толерантность понимается как терпимость «к чужим мнениям, верованиям, поведению» [15]. Толерантность как этическую ценность связывают с существованием различий в человеческих сообществах и с проблемой уважения различий, а точнее, особенностей. Проблема «свои – чужие» в социально-психологических исследованиях понимается как ядро проблемы социальной идентичности. При этом подчеркивается сложная диалектическая взаимосвязь и зависимость таких понятий, как «Я-концепция», «социальная идентичность» и «социальное сравнение», «категоризация» (Дж. Мид, Э. Эриксон, С. Москович, Г. М. Андреева, Н. М. Лебедева, В. П. Левкович, В. Ф. Петренко, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко и другие).

Мы рассматриваем толерантность как динамическое, интегральное нравственное качество личности, характеризующееся уважительным и терпимым отношением к людям другой национальности, религии, к их взглядам, обычаям, привычкам, социальному статусу, их поступкам и действиям, не приносящим вреда психическому и физическому здоровью; способность находить конструктивное решение в спорных и конфликтных ситуациях, сохраняя при этом свою индивидуальность.



В современной этнопсихологии этническая толерантность трактуется как личностное образование, которое входит в структуру социальных установок. Она выражается в терпимости к иному образу жизни, инокультурным обычаям, традициям, нравам, чувствам, мнениям и идеям, выражаемым представителями других этносов и культур. Этническая толерантность личности проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора тогда, когда выработанные в ином социально-культурном образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся в процессе своего формирования [16]. Этническая толерантность личности обнаруживается и в определенном смысле формируется в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп.

Определение сущности процесса этнической толерантности субъектами управляемого межкультурного диалога предполагает рассмотрение его структуры, представляющей собой целостное образование, которое позволяет определить цели, этапы, содержание, методику формирования данного феномена, проанализировать особенности взаимодействия основных компонентов процесса.

Этническая толерантность является одним из аспектов толерантности.

Рассмотрим понятие «этничность». В определенных случаях термин «этничность» является синонимом «национальности». Однако многие авторы сходятся во мнении, что в аналитических исследованиях понятие «этничность» имеет свои преимущества. Этим понятием (от греческого *ethnos* – «народ») обычно подчеркивается идентичность людей, основанная на общем происхождении и чувстве общинной солидарности.

Этническая толерантность – это терпимость, которая по своему содержанию в современных обстоятельствах скорее должна быть изначальной основой взаимопонимания, солидарности, а не проявлением долготерпения и страдания. В связи с этим толерантность не просто пассивная терпимость, она предполагает активную позицию всех заинтересованных сторон и одновременно отказ от навязывания своей точки зрения одной из сторон [17]. Проблемы толерантности имеют не только теоретическое, но и практическое значение, особенно в полиэтничном обществе, каким является Россия.

Российским школам, где совместно обучаются представители разных народов с различной национальной культурой и с разнообразными национальными обычаями, психологическим укладом и менталитетом, свойственен полиэтничный характер, что объясняет значимость проблем, связанных с преодолением некоторых особенностей и сложностей, присущих взаимоотношениям участников образовательного процесса.

Изучение поликультурного пространства начальной школы вызывает необходимость рассмотрения таких феноменов, как поликультурное образование и поликультурное образовательное пространство. Для данной работы были интересны исследования современных отечественных и зарубежных учёных Е. В. Бондаревской, О. В. Гукаленко, З. А. Мальковой, М. Н. Кузьмина, Л. Л. Супруновой, М. Г. Тайчинова, Р. Люсиер, С. Чайкина и других.

В Международном педагогическом словаре поликультурное образование рассматривается как «поликультурная образовательная ситуация, когда носитель одной культурной системы вступает в контакт с ценностями другой или других культур, представленных в данном учебном заведении». На наш взгляд в данном определении образование рассматривается синонимично понятию «образовательная ситуация».

Целью поликультурного образования является формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающего



развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Под поликультурным образованием также понимается образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде.

Поликультурное образование – это процесс подготовки индивида к социальной, политической и экономической реальности, в котором используются языковые и культурные ресурсы и развивается интерактивное межкультурное взаимопонимание.

Поликультурная компетентность учителя – интегральная характеристика уровня профессионализма, отражающая способность проводить политику полилингвизма в поликультурном пространстве; система качеств, помогающая ориентироваться в культурных отношениях родной и иноязычных стран, имеющая синтетический характер и включающая в себя множество признаков, обеспечивая достижение цели воспитания человека культуры.

Содержание поликультурного образования должно отражать идеи гуманизма, содержать информацию о самобытности культур народов, демонстрировать то общее, что позволит всем жить в мире, способствовать пониманию взаимозависимости народов в современных условиях. Крайне важно, чтобы наши дети понимали: ценность в том, что мы разные.

Поликультурное образовательное пространство выступает как условие формирование этнической толерантности личности, как условие сохранения разнообразия культур, этносов, религий, исторического права на отличие, непохожесть, знаковость этносов и народов [18].

В нашем исследовании поликультурное пространство начальной школы выступает как среда педагогической поддержки личности учащихся.

Поликультурное пространство начальной школы призвано:

- сохранять традиции;
- открывать новые культурные перспективы;
- ориентировать на разнообразие и открытость в отношении новых культур;
- формировать у детей способность принятия разных культур и бережного отношения к ним;
- развивать эмпатию к людям разных национальностей.

Анализ идей ведущих отечественных и зарубежных педагогов (Л. Л. Супруновой, М. Н. Резника, З. А. Мальковой и др.) позволил нам сделать вывод о том, что поликультурное пространство начальной школы решает следующие задачи:

- вхождение, интеграция личности в национальную и мировую культуру, ее идентификация с другими культурами;
- уяснение общего и особенного в традициях, образе жизни разных народов;
- формирование толерантных качеств личности, гуманности в отношении инокультур;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур;
- приобщение ребенка к культуре посредством образования;
- общение и межкультурное взаимодействие сверстников.

Этническая толерантность предполагает не просто принятие другого этноса таким, каким он есть, а избирательное отношение к иному этносу и его представителям.



Она предполагает: готовность к культурному взаимодействию и взаимообогащению, способность к взаимной эмпатии, то есть к постижению ментальности этнодругого, нейтрализацию негативных комплексов в поведении этнодругого без унижения его личного и социального достоинства, установку на взаимоуважительный диалог [19].

Воспитание толерантности – сложный и многогранный процесс. От его эффективности во многом зависит будущее гражданского общества России. Воспитание этнической толерантности необходимо начинать с раннего школьного возраста, когда психологические особенности возраста наиболее благоприятны. Педагогический процесс должен быть построен с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, отличающихся, с одной стороны, высоким уровнем активности, любознательности, с другой – ограниченными возможностями, слабо развитой произвольностью поведения, чувством безопасности. Вся система учебно-воспитательной работы, все педагогические средства влияют на формирование этого качества. Методика воспитания толерантности базируется на знании педагогами особенностей детей, коллектива, отношений между учащимися и их проявлений в поведении.

При организации работы по воспитанию толерантности педагогам необходимо знать и учитывать: индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры; национальный состав коллектива учащихся; проблемы в отношениях между детьми и их причины; культурные особенности окружающей среды, этнопедагогические и этнопсихологические черты культуры, под воздействием которой складываются межнациональные отношения среди учащихся и в семьях.

Итак, теоретический анализ состояния проблемы формирования этнической толерантности у младших школьников позволяет сделать вывод о том, что учеными разработаны интересные подходы к нашей проблеме, которые можно взять на вооружение при формировании этнической толерантности у младших школьников.

На наш взгляд, наиболее благоприятной для формирования толерантности является внеурочная совместная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются ее границы и учащиеся могут проявить свое личностное отношение к широкому кругу людей. Для этой цели могут быть использованы все виды учебной и внеурочной работы, содержание которых способствует формированию нравственных взаимоотношений между людьми. Однако школьная программа представляет широкий диапазон тем, где можно акцентировать внимание на толерантном отношении к другим национальностям.

Для положительных результатов воспитания большое значение имеют методы и приемы, организационные формы занятий. Это этические беседы, обсуждение книг, телепередач, анкетирование, тестирование, анализ ситуаций, решение этических задач, практические занятия, встречи, изучение других культур.

По нашему убеждению, в настоящее время назрела необходимость говорить об этнической толерантности младшего школьника о как фундаменте для становления личности гражданина. Это может быть обусловлено единством морали и права, которое выражается в том, что они представляют собой разновидности социальных норм, то есть имеют нормативную природу; определяют границы поведения; преследуют в конечном счете одни и те же цели – упорядочение и совершенствование общественной жизни; базируются на человеческих взаимоотношениях.

При организации воспитательного процесса следует исходить из того, что межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных районах, государствах, межгосударственных и международных объединениях.



Эффективность совместной деятельности детей как средства формирования этнической толерантности повышается:

- если сформирована установка учащихся на совместную работу, они осознают ее цели и находят в ней личностный смысл;
- осуществляются совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, педагогически целесообразное распределение ролей и функций между учащимися и педагогом в этом процессе;
- создаются ситуации свободного выбора детьми видов, способов деятельности, ролей;
- каждый участник может реализовать себя, добиться успеха и в то же время проявить заботу о других, внести реальный вклад в общее дело;
- отсутствует давление, навязывание со стороны классного руководителя, который способен занять позицию старшего товарища.

Воспитание ставит целью приобщать учащихся к общечеловеческим достижениям и ценностям. Особую актуальность проблема воспитания толерантности приобретает в условиях многонациональных коллективов, где необходимо не допускать ситуаций проявления неравенства детей в их правах и обязанностях. Разноязычие ученической среды часто приводит к избирательности в общении, национальной изолированности групп. Различие национально-этнических особенностей, которым ученики зачастую придают оценочный оттенок, а также специфика семейного уклада, быта, традиций накладывают определенный отпечаток на поведение и на взаимоотношение детей с окружающими. В этих условиях при организации работы с учениками крайне важно сближать интересы учащихся различных национальностей.

## Ссылки на источники

1. Образование в эпоху перемен: сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых. – СПб.: ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
2. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2011. – 240 с.
3. Болотина Т. В., Новикова Т. Г., Смирнов Н. К. Культура мира, права человека, толерантность и миролюбие. – М.: АПК и ПРО, 2007. – С. 4.
4. Джурицкий А. Н. Воспитание в многонациональной школе. – М., 2007. – 96 с.
5. Болотина Т. В., Новикова Т. Г., Смирнов Н. К. Указ. соч.
6. Там же. – С. 7.
7. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Указ. соч. – С. 5.
8. Образование в эпоху перемен.
9. Науменко Л. И. Этническая идентичность. Проблемы трансформации в постсоветский период // Этническая психология и общество. – М., 1997. – С. 76.
10. Там же. – С. 77.
11. Там же.
12. Нестерова Н. В. Многообразие подходов к пониманию толерантности // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 4. – С. 39–43.
13. Болотина Т. В., Новикова Т. Г., Смирнов Н. К. Указ. соч.
14. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
15. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 384 с.
16. Собкин В. С., Ваганова М. В. Политические ориентации подростков и проблема толерантности // Проблемы толерантности в подростковой субкультуре: труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII. – М.: ЦСО РАО, 2003. – 256 с.
17. Таланов В. Образование и культура толерантности // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 150–152.
18. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2004. – 440 с.
19. Нестерова Н. В. Указ. соч.

## **Formation of ethnic tolerance in multicultural area of elementary school**

**Abstract.** The paper discusses the formation of ethnic tolerance in multicultural space of elementary school. Currently, more than ever there is a need to talk about ethnic tolerance of younger schoolboys, as foundation for development of an individual citizen. Special relevance of tolerance education gets in a multicultural environment where you need to avoid situations inequalities children in their rights and duties. Multilanguage student environment often leads to selectivity in communication, national isolation groups.

**Key words:** tolerance, tolerance, ethnicity, ethnic tolerance, multicultural space, education, ethno-cultural education, ethnic identity, values, educational environment, information society.

### **References**

1. Makaren', A. A., Surtaev, N. N. & Krivyh, S. V. (ed.) (2006) *Obrazovanie v jepohu peremen: sb. nauch. tr.*, vyp. 2, GNUIOV RAO, St. Peterburg, 143 p. (in Russian).
2. Bondyreva, S. K. & Kolesov, D. V. (2011) *Tolerantnost' (vvedenie v problemu)*, Izd-vo MPSI, Moscow; Izd-vo NPO "MODJeK", Voronezh, 240 p. (in Russian).
3. Bolotina, T. V., Novikova, T. G. & Smirnov, N. K. (2007) *Kul'tura mira, prava cheloveka, tolerantnost' i miroljubie*, APK i PRO, Moscow, p. 4 (in Russian).
4. Dzhurinskij, A. N. (2007) *Vospitanie v mnogonacional'noj shkole*, Moscow, 96 p. (in Russian).
5. Bolotina, T. V., Novikova, T. G. & Smirnov, N. K. (2007) Op. cit.
6. Ibid., p. 7.
7. Bondyreva, S. K. & Kolesov, D. V. (2011) Op. cit., p. 5 (in Russian).
8. Makaren', A. A., Surtaev, N. N. & Krivyh, S. V. (ed.) (2006) Op. cit.
9. Naumenko, L. I. (1997) "Jetnicheskaja identichnost'. Problemy transformacii v postsovetskij period", *Jetnicheskaja psihologija i obshhestvo*, Moscow, p. 76 (in Russian).
10. Ibid., p. 77.
11. Ibid.
12. Nesterova, N. V. (2006) "Mnogoobrazie podhodov k ponimaniju tolerantnosti", *Prikladnaja psihologija i psihoanaliz*, № 4, pp. 39–43.
13. Bolotina, T. V., Novikova, T. G. & Smirnov, N. K. (2007) Op. cit.
14. Soldatova, G. U. (1998) *Psihologija mezhetnicheskoj naprjazhennosti*, Smysl, Moscow, 389 p. (in Russian).
15. Andreeva, G. M. (2006) *Social'naja psihologija*, Aspekt Press, Moscow, 384 p. (in Russian).
16. Sobkin, B. C. & Vaganova, M. V. (2003) "Politicheskie orientacii podrostkov i problema tolerantnosti", *Problemy tolerantnosti v podrostkovoju subkul'ture: trudy po sociologii obrazovanija*, vol. VIII, vyp. XIII, CSO RAO, Moscow, 256 p. (in Russian).
17. Talanov, V. (2001) "Obrazovanie i kul'tura tolerantnosti", *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 3, pp. 150–152 (in Russian).
18. Zinchenko, V. P. & Meshherjakov, B. G. (ed.) (2004) *Psihologicheskij slovar'*, Pedagogika-Press, Moscow, 440 p. (in Russian).
19. Nesterova, N. V. (2006) Op. cit.

### **Рекомендовано к публикации:**

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





## Некоторые проблемы назначения и реализации уголовного наказания в виде смертной казни в современной России

**Аннотация.** *Статья посвящена вопросам, связанным с проблемами назначения и реализации уголовного наказания в виде смертной казни в современной России.*

**Ключевые слова:** *уголовное наказание, смертная казнь, права человека, гуманизм.*

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

Уголовный кодекс РФ [1] исходит из необходимости сохранения возможности назначения смертной казни за особо тяжкие преступления, связанные с умышленным посягательством на жизнь человека (ст. 20 Конституции РФ [2]). Однако перспективы дальнейшего применения этой высшей меры социальной защиты достаточно неопределенны.

Одна из серьезнейших проблем, к которой привлечено внимание мировой общественности, – возможность применения смертной казни. Ее суть заключается в том, что, с одной стороны, в цивилизованной стране казнить нельзя, а с другой – невозможность полной законодательной отмены института смертной казни из-за непопулярности такого решения. Это относится и к России, где продолжает обсуждаться вопрос о целесообразности введения моратория на смертную казнь и о его конституционной легитимности.

Развитие института смертной казни, как и большинства других правовых институтов, всегда было неразрывно связано с тенденцией формирования и совершенствования государства. Как указывал Н. С. Таганцев, «чем крепче правительство, тем бесполезнее для него смерть лиц, ему враждебных» [3], подтверждением данных слов является тенденция минимизации института смертной казни не только в России, но и на мировом уровне в течение всего последнего столетия. Однако точка в обсуждении вопроса смертной казни (по крайней мере, в России) поставлена будет нескоро, так как никто не может обязать наше государство ратифицировать Протокол № 6 [4], хотя в свете сложившейся динамики принимаемых законодателем решений данный шаг является вполне логичным [5].

Обоснованны, на наш взгляд, утверждения В. Н. Кудрявцева и Н. С. Таганцева о том, что «ни усиление репрессии, ни ее смягчение не способны существенно повлиять на положение дел с преступностью, потому что уровень уголовной кары и уровень криминального напряжения – величины, в принципе очень мало связанные между собой, а невысокая степень чувствительности динамики преступности к смертной казни как исключительной мере наказания определяется тем, что преступное поведение детерминируется «более важными законами социальной жизни», более мощным по масштабам своего влияния комплексом социальных и иных факторов» [6].

К сожалению, сегодня рост преступности является «ярким» фактором современной жизни общества, однако причина этого кроется не в смягчении института наказания или отмене смертной казни. Главная проблема на сегодняшний день – это отсутствие надлежащего аппарата предупреждения и предотвращения совершения преступлений, многочисленные пороки в практике правоохранительных органов, обязанных принять все необходимые меры к выявлению и раскрытию преступлений.



Сегодня во всем мире наблюдается тенденция к сокращению применения смертной казни. К началу 1990-х гг. 36 стран отказались от применения смертной казни, исключив ее из уголовного законодательства, в 1995 г. уже 60 стран мира полностью отменили смертную казнь, в 2000 г. – 64 страны, в 2001 г. – 73 страны. В 2002 г. 111 стран отказались от высшей меры наказания, из них 74 страны – за все виды преступлений, 15 стран оставили казнь для исключительных случаев, за преступления, совершенные в военное время, в 22 странах высшая мера имеет юридическую силу, но длительное время ее не назначают и не приводят в исполнение (как в России), 84 государства казнят своих преступников. К 2008 г. уже 92 страны мира полностью отменили смертную казнь, 29 стран не применяют ее на практике, 13 стран отменили данную меру за общеуголовные преступления и лишь 63 страны сохранили этот вид наказания [7].

Однако следует учитывать, что растет не только число стран, отменивших смертную казнь, но и общее количество всех государств на Земле. Среди них большое число «крохотных» государств, как по территории, так и по количеству населения. Эти страны либо достаточно давно известны, либо недавно образованы: Андорра, Бутан, Вануату, Ватикан, Кирибати, Лихтенштейн, Монако, Ниу, Палау, Сан-Марино, Самоа, Соломоновы острова, Тувалу и др. В маленьких странах вопрос об отказе от смертной казни решается однозначно. Сама по себе цифра, определяющая число всех государств, отменивших смертную казнь, ничего не значит.

Надо реально смотреть на вещи и понимать, что смертную казнь, несмотря ни на что, в своем уголовном законодательстве применяют огромные по территории и населению страны: Китай, Индия, Индонезия, Япония, Ирак, Египет, Пакистан, Нигерия, США, в том числе Аргентина и Бразилия, сохранившие возможность применения смертной казни в военное время. Как правило, это государства многоконфессиональные, с разнородным по этносу населением, с его разными политическими и социальными установками и подчас с разными языками. Все это дает основания для утверждения о том, что планета еще неопределенно долго будет существовать со смертной казнью в законодательстве многих крупных государств [8].

Однако общую тенденцию к отказу от смертной казни трудно назвать последовательной и поступательной. Ряд стран предпринимали попытку ее отменить, затем восстанавливали на какой-то период и т. д. Например, в Бразилии смертная казнь в XX в. дважды восстанавливалась (в 1937–1945 гг. и 1969–1979 гг.) и отменялась, в Испании с 1932 г. смертная казнь отменена, в 1934 г. восстановлена за некоторые виды терроризма, в 1938 г. – за убийство и другие уголовные преступления, а с 1978 г. вновь отменена; в Италии смертная казнь была отменена в 1889 г., вновь восстановлена в 1926 г. и вновь отменена в 1947 г. Отдельные страны первоначально на практике отказывались от применения смертной казни, а затем уже принималось решение об ее отмене. В Англии в 1965 г. смертная казнь была отменена на 5 лет в порядке эксперимента, а в 1970 г. – окончательно [9].

Тем не менее возвращение отдельных стран к запрету смертной казни не может влиять на общемировую тенденцию к ее сокращению, а лишь свидетельствует о том, что в определенные периоды развития данных стран, под влиянием преимущественно политических факторов эта тенденция в данных странах несколько прерывается на некоторый промежуток времени. Однако это не имеет принципиального значения, поскольку отмена смертной казни предпринята не криминологическими, политическими или какими-либо другими условиями, а поступательным развитием мирового сообщества в целом, не зависящим от отношения человечества к этой проблеме.



Гуманизм – это признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений [10].

Человеческая цивилизация на современном уровне ее развития призвана утвердить абсолютную священность человеческой жизни и принципиальную недопустимость смертной казни. В 1997 г. Россия присоединилась к протоколу Европейской конвенции по правам человека и тем самым взяла на себя обязательство отменить смертную казнь как вид уголовного наказания, в 1999 г. в России был введен мораторий на смертную казнь, до введения на всей территории РФ судов присяжных. В 2010 г. в последнем субъекте РФ, Чеченской Республике, был образован суд присяжных, однако Конституционный суд РФ запретил применять смертную казнь и продлил мораторий на ее применение в России и после 1 января 2010 г., когда истекал введенный в стране мораторий на применение высшей меры наказания [11]. И возможно, это и есть отчасти проявление гуманизма.

Сегодня в России количество осужденных к пожизненному заключению, в том числе и тех, кому в порядке помилования смертная казнь заменена пожизненным отбыванием лишения свободы, составляет более полутора тысяч человек [12]. Так, осужденные к пожизненному лишению свободы содержатся в 5 специализированных колониях: ОЕ 256/5 – Вологодская область; ОЕ 256/21 – Вологодская область; ЮК 25/6 – Оренбургская область; ВК 240/2 – Пермская область; ЖХ 385/1 – Республика Мордовия.

Приговоренные к нему отбывают наказание в колониях особого режима отдельно от других заключенных, на данный момент таких колоний пять. После отбывания 25 лет возможно условно-досрочное освобождение по решению суда. В случае отказа повторное прошение может быть подано не ранее чем через 3 года. Но ни один заключенный пока не воспользовался такой возможностью, так как никто еще в современной России не провел в пожизненном заключении 25 лет [13]: «Каково это – всю жизнь сидеть за решеткой, пусть даже с маленькой надеждой выйти через 25 лет, что маловероятно, вряд ли у нас появится такой отчаянный судья» [14].

Особый режим содержания представляет собой примерно следующее: после подъема садиться на кровать запрещается, можно сидеть на табуретке, читать книги за столом или ходить по камере взад-вперед. За пределами камеры все передвижения только в наручниках, с заведенными за спину руками. По двору заключенных водят с завязанными глазами. В молельной комнате пристегивают только левую руку – правой крестятся. В душе наручники снимают, но моются за решеткой. «Стакан» – это железная клетка посередине коридора, туда заключенного сажают, когда нужно войти в его камеру. Ряд экспертов утверждает, что приговор к пожизненному наказанию в России фактически равняется смертной казни, только казни тайной – поскольку в таких колониях заключенные долго не живут. Официальной статистики о смертности приговоренных к пожизненному заключению в открытых источниках нет. По неофициальным данным считается, что продолжительность жизни пожизненно заключенных не превышает 3 лет, приводятся и другие данные – от 5 до 7 лет [15].

По словам тюремных психологов, «первый год пожизненного заключения человек привыкает к новым условиям, это стадия познания. Потом еще года три идет период стабилизации, в это время заключенный похож на робота, он выполняет команды, не задумываясь. Далее – если человек адаптируется, он сможет и дальше быть роботом, если нет – наступает третья стадия: быстрое угасание, и умственное, и физическое. Начинается воспаление лимфатических узлов, разрастание коркового



слоя надпочечников, появляются язвы в желудочно-кишечном тракте. Человек медленно умирает сам. А тот, кто теряет надежду – очень быстро умирает» [16].

Наказание должно обеспечить возможность возмещения причиненного вреда – соразмерность лишения или ограничения прав и свобод осужденного страданиям потерпевшего, которые были причинены ему [17].

Смертная казнь за убийство – это необходимое, справедливое и равноценное наказание за преступление против основного естественного права другого человека на жизнь [18]. Целью наказания является исправление преступника, но смертная казнь уничтожает осужденного, и перед ней не стоит цель исправления конкретной личности [19].

Изложенное выше позволяет нам прийти к выводу о том, что необходимо сохранить смертную казнь в качестве наказания за наиболее жестокие и опасные преступления. При этом следует ввести жесткую процедуру назначения и исполнения данного вида наказания, например, вынесенный приговор о смертной казни может быть обжалован и приведен в исполнение только через 6 месяцев после вступления его в законную силу, чему предшествуют всевозможные проверки.

Так, в Японии все приговоренные к высшей мере наказания лица проходят по месту заключения освидетельствование по специальной форме с отражением их физического здоровья, состояния психики, особенностей поведения, оценки осознания преступления, готовности принять наказание и их общественной опасности для окружающих [20]. Затем эти данные направляются в Министерство юстиции, где документ проходит ряд согласований. В России, в отличие от Японии, где окончательное решение принимает министр юстиции, возможно было бы создать специальную комиссию, которая будет окончательно принимать решение об исполнении или нет в отношении конкретного заключенного данного вида наказания. Таким образом, будет существовать сложная процедура исполнения смертной казни, что может исключить судебные ошибки.

Сложно не согласиться с Д. Таланцевым, который пишет: «Если же в какой цивилизованной стране смертная казнь и отменена, то, очевидно, просто потому, что заслуживающие ее преступления там не совершаются; что, в свою очередь, является просто следствием достаточно длительного исторического периода, когда смертная казнь неукоснительно применялась к злодеям. В России же такого периода не было: у нас людей часто казнили, но как раз вовсе не за те преступления, за которые они смертную казнь действительно заслуживали – казнили за “экономические” преступления, за “измену Родине”, за принадлежность к “реакционному классу” и т. п. За преступления же против личности в России как раз наказания традиционно были относительно мягкими – и плоды этого мы сейчас пожинаем» [21].

Кандидат юридических наук В. Сидоров отмечает: «Законодателю следует четко определиться, что он видит в наказании и какие цели преследует, применяя его. Если признать, что есть категория “неисправимых” преступников, то смертная казнь, пожизненное лишение свободы и длительные сроки лишения свободы вполне закономерны и логичны (хотя морально и не обоснованы)... Если признать, что нет “неисправимых” преступников, а есть “трудновоспитуемые”, то из системы уголовных наказаний необходимо исключить пожизненное лишение свободы и смертную казнь. И тогда наказание – это принудительное ограничение прав и свобод... уголовное и уголовно-исполнительное законодательство в наибольшей степени будут отвечать принципам гуманизма и демократизма» [22].



Один из аргументов против смертной казни, который приводит член РАН А. Д. Сахаров, следующий: «Всегда есть возможность судебных ошибок. Смертный приговор делает их непоправимыми... Наличие института смертной казни дегуманизирует общество» [23].

Как мы видим, вопрос о смертной казни остается открытым для обсуждения, несмотря на целый ряд приведенных аргументов как «за», так и «против». Ведь, действительно, наличие ошибок не является поводом к прекращению деятельности в целом, например, в медицине, где также существуют ошибки при диагнозе, ошибки в ходе операции, приводящие порой к смерти пациента и т. д., но ведь в данном виде деятельности об отказе от лечения и речи быть не может, и поэтому смертная казнь, может, всё же и не дегуманизирует общество. Часть народа почти любой страны высказывается за сохранение смертной казни.

Есть предположения сохранить смертную казнь лишь частично – за измену Родине, террористические акты, диверсию и умышленное убийство при отягчающих обстоятельствах. Так, О. Ф. Шишов отмечает: «Относясь в принципе отрицательно к смертной казни, я полагаю, что сейчас отмена ее за все преступления была бы несколько преждевременной, ибо общественное мнение, с которым нельзя не считаться, не подготовлено к такой отмене» [24].

Смертная казнь, безусловно, является сдерживающим фактором, и с этой точки зрения ее можно расценивать как средство защиты общества. Так, С. В. Познышев считал, что наказание имеет только одну цель – предупреждение преступлений, которое возможно в форме физического удержания (для преступников) или психического противодействия преступлению (для других членов общества). Учитывая, что наше общество еще не готово оказать должного противодействия ввиду еще не сформировавшейся общей нравственности и национального самосознания, ввиду неуверенности в стране, в народе и самом себе, отменять смертную казнь, по его мнению, нецелесообразно [25].

Таким образом, можно сделать вывод, что основными тенденциями развития смертной казни в истории отечественного и зарубежного уголовного законодательства являются: во-первых, сокращение количества составов преступлений, за совершение которых возможно применение данного вида наказания, во-вторых, постепенное «вытеснение» смертной казни другими видами наказаний, не связанными с лишением виновного жизни. Как уголовно-правовое явление смертная казнь – исключительная мера уголовного наказания, устанавливаемая и назначаемая за окончательные особо тяжкие преступления против жизни.

В современных условиях смертная казнь обладает абсолютным (сто процентным) частнопредупредительным эффектом. Общепредупредительное значение смертной казни в новейший период истории общества отсутствует. Общепредупредительный эффект данного вида наказания возможен лишь в случае сопоставимости уровня его применения с уровнем преступности, публичности смертной казни, увеличения количества составов преступлений в Уголовном кодексе РФ, за которые она может применяться.

## Ссылки на источники

1. Уголовный кодекс Российской Федерации: федер. закон: [принят Гос. Думой 24 мая 1996 г., одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 г.]: [ред. от 21.07.2014 г.] // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.
2. Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.]: [с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 г. № 6-ФКЗ,



- от 30.12.2008 г. № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 г. № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 г. № 11-ФКЗ] // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
3. Таганцев Н. С. Русское уголовное право: лекции: в 2 т. – СПб., 1902. Т. 1. – С. 81. – URL: ИПС Гарант [дата обращения 01.09.2014 г.].
  4. Протокол № 6 к Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод относительно отмены смертной казни [ETS № 114] [подписан в г. Страсбурге 28 апреля 1983 г.]: [с изм. и доп. от 11.05.1994 г.] // Российская газета. – 1995. – 5 апр.
  5. Загарина А. И. Россия и смертная казнь, вместе или порознь ... // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Право». – 2010. – № 1(7). – С. 7.
  6. Казакова Е. Н. Мировые тенденции сокращения применения смертной казни и предпосылки ее отмены в Российской Федерации // Современное право. – 2008. – № 10-1. – С. 540.
  7. Дубнов В. Теорема без доказательств // Новое время. – 2002. – № 21. – С. 26.
  8. Яловая В. Н. Казнь как наказание за убийство // Российский следователь. – 2007. – № 24. – С. 31–32; Яловая В. Н. Алгоритм исключения смертной казни из законодательства РФ // Экономика. Право. Печатный вестник КСЭИ. – 2013. – № 3. – С. 237.
  9. Казакова Е. Н. Указ. соч. – С. 106–110.
  10. Василенко К. А. Некоторые проблемы назначения и реализации уголовного наказания в виде смертной казни в современной России // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2011. – № 6. – С. 327–331.
  11. О разъяснении пункта 5 резолютивной части Постановления Конституционного Суда Российской Федерации от 2 февраля 1999 года № 3-П по делу о проверке конституционности положений статьи 41 и части третьей статьи 42 Уголовно-процессуального кодекса РСФСР, пунктов 1 и 2 Постановления Верховного Совета Российской Федерации от 16 июля 1993 года «О порядке введения в действие Закона Российской Федерации «О внесении изменений и дополнений в Закон РСФСР «О судоустройстве РСФСР», Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР, Уголовный кодекс РСФСР и Кодекс РСФСР об административных правонарушениях»: определение Конституционного Суда РФ: [19 ноября 2009 г., № 1344-О-Р] // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 48. – Ст. 5867.
  12. Россия поставила тюремный рекорд – число осужденных пожизненно достигло полутора тысяч. – URL: <http://www.rg.ru/2004/10/05/tyrma.html> [дата обращения 01.09.2014 г.].
  13. Борцов А. К вопросу о смертной казни // Спецназ России. – 2009. – № 11(158). – URL: <http://www.specnaz.ru/article/?1558>
  14. Тебин Н. П. Харакири и смертная казнь. Японские политики отказываются отменять смертную казнь // Независимая газета. – 2008. – 24 янв. – URL: [www.ng.ru](http://www.ng.ru). [дата обращения 01.09.2014 г.].
  15. Вышеиков Е. Казнить нельзя. Помиловать необязательно. Чем пожизненное заключение в России лучше смертной казни? – URL: [www.kadis.ru](http://www.kadis.ru).
  16. Ворособин В. Общество, зачем России смертная казнь? // Комсомольская правда. – 2009. – № 168. – С. 17.
  17. Нагорный Р. С. Смертная казнь: принципы гуманизма и справедливости // Российский следователь. – 2006. – № 3. – С. 24–27.
  18. Шишов О. Ф. Смертная казнь в истории Советского государства // Смертная казнь. За и против / под ред. С. Г. Келиной. – М.: Юрид. лит., 1989. – 528 с.
  19. Нагорный Р. С. Указ. соч.
  20. Анисин А. Л. Смертная казнь как нравственная проблема // Проблемы философии государства и права. – 2009. – № 6. – URL: [http://ruskline.ru/monitoring\\_smi/2008/08/20/smertnaya\\_kazn\\_kak\\_nravstvennaya\\_problema/](http://ruskline.ru/monitoring_smi/2008/08/20/smertnaya_kazn_kak_nravstvennaya_problema/)
  21. Чараев А. Живые Убитые: «Черный Дельфин». – URL: [www.openoren.ru](http://www.openoren.ru). [дата обращения 01.09.2014 г.].
  22. Сидоров В. Кого исправляет смертная казнь // Российская юстиция. – 1999. – № 7. – С. 55–56.
  23. Сахаров А. Д. Письмо в организационный комитет по проблеме смертной казни. – URL: <http://www.Sakharov-center.ru/asfed/auth> [дата обращения 01.09.2014 г.].
  24. Шергенг Н. А., Лобода О. В. Дискуссионный вопрос: смертная казнь в современной России // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 1. – С. 40–41.
  25. Познышев С. В. Учебник уголовного права. – М., 1923. – URL: ИПС Гарант [дата обращения 01.09.2014 г.].

## Some problems of purpose and implementation of criminal punishment in the form of the death penalty in modern Russia

**Abstract.** The article focuses on issues related to the problems of purpose and implementation of criminal punishment in the form of the death penalty in modern Russia.

**Key words:** criminal punishment, the death penalty, human rights, humanism.

### References

1. (1996) "Ugolovnyj kodeks Rossijskoj Federacii: feder. zakon: [prinjat Gos. Dumoj 24 maja 1996 g., odobren Sovetom Federacii 5 ijunja 1996 g.]: [red. ot 21.07.2014 g.]", in *Sobranie zakonodatel'stva RF*, № 25, st. 2954 (in Russian).
2. (2014) "Konstitucija Rossijskoj Federacii: [prinjata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 g.]: [s uchetom popravok, vnesennyh Zakonomi RF o popravkah k Konstitucii RF ot 30.12.2008 g. № 6-FKZ, ot 30.12.2008 g. № 7-FKZ, ot 05.02.2014 g. № 2-FKZ, ot 21.07.2014 g. № 11-FKZ]", in *Sobranie zakonodatel'stva RF*, № 31, st. 4398 (in Russian).
3. Tagancev, N. S. (2012) *Russkoe ugolovnoe pravo: lekcii: v 2 t.*, vol. 1, St. Peterburg p. 81. Available at: IPS Garant [data obrashhenija 01.09.2014 g.] (in Russian).
4. (1995) "Protokol № 6 k Evropejskoj konvencii o zashhite prav cheloveka i osnovnyh svobod otositel'no otmeny smertnoj kazni [ETS № 114] [podpisan v g. Strasburge 28 aprelja 1983 g.]: [s izm. i dop. ot 11.05.1994 g.]", *Rossijskaja gazeta*, 5 apr. (in Russian).
5. Zagarina, A. I. (2010) "Rossija i smertnaja kazn', vmeste ili porozn' ...", *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija "Pravo"*, № 1(7), p. 7 (in Russian).
6. Kazakova, E. N. (2008) "Mirovye tendencii sokrashhenija primenenija smertnoj kazni i predposylki ee otmeny v Rossijskoj Federacii", *Sovremennoe pravo*, № 10-1, p. 540 (in Russian).
7. Dubnov, V. (2002) "Teorema bez dokazatel'stv", *Novoe vremja*, № 21, p. 26 (in Russian).
8. Jalovaja, V. N. (2007) "Kazn' kak nakazanie za ubijstvo", *Rossijskij sledovatel'*, № 24, pp. 31–32; Jalovaja, V. N. (2013) "Algoritm iskljuchenija smertnoj kazni iz zakonodatel'stva RF", *Jekonomika. Pravo. Pечатnyj vestnik KSJel*, № 3, p. 237 (in Russian).
9. Kazakova, E. N. (2008) Op. cit., pp. 106–110 (in Russian).
10. Vasilenko, K. A. (2011) "Nekotorye problemy naznachenija i realizacii ugolovnogo nakazanija v vide smertnoj kazni v sovremennoj Rossii", *Intellektual'nyj potencial HHI veka: stupeni pozna-nija*, № 6, pp. 327–331 (in Russian).
11. (2009) "O raz#jasnenii punkta 5 rezoljutivnoj chasti Postanovlenija Konstitucionnogo Suda Rossijskoj Federacii ot 2 fevralja 1999 goda № 3-P po delu o proverke konstitucionnosti polozhenij stat'i 41 i chasti tret'ej stat'i 42 Ugolovno-processual'nogo kodeksa RSFSR, punktov 1 i 2 Postanovlenija Verhovnogo Soveta Rossijskoj Federacii ot 16 ijulja 1993 goda «O porjadke vvedenija v dejstvie Zakona Rossijskoj Federacii «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v Zakon RSFSR «O sudoustrojstve RSFSR», Ugolovno-processual'nyj kodeks RSFSR, Ugolovnyj kodeks RSFSR i Kodeks RSFSR ob administrativnyh pravonarushenijah»: opredelenie Konstitucionnogo Suda RF: [19 nojabrja 2009 g., № 1344-O-R]", *Sobranie zakonodatel'stva RF*, № 48, st. 5867 (in Russian).
12. Rossija postavila tjuremnyj rekord – chislo osuzhdennyh pozhiznenno dostiglo polutora tysjach. Available at: <http://www.rg.ru/2004/10/05/tyrma.html> [data obrashhenija 01.09.2014 g.] (in Russian).
13. Borcov, A. (2009) "K voprosu o smertnoj kazni", *Specnaz Rossii*, № 11(158). Available at: <http://www.specnaz.ru/article/?1558> (in Russian).
14. Tebin, N. P. (2008) "Harakiri i smertnaja kazn'. Japonskie politiki otkazyvajutsja otmenjat' smertnuju kazn'", *Nezavisimaja gazeta*, 24 janv. Available at: [www.ng.ru](http://www.ng.ru). [data obrashhenija 01.09.2014 g.] (in Russian).
15. Vysheikov, E. *Kaznit' nel'zja. Pomilovat' neobjazatel'no. Chem po-zhiznennoe zakljuchenie v Rossii luchshe smertnoj kazni?* Available at: [www.kadis.ru](http://www.kadis.ru) (in Russian).
16. Vorosobin, V. (2009) "Obshhestvo, zachem Rossii smertnaja kazn'?", *Komsomol'skaja pravda*, № 168, p. 17 (in Russian).
17. Nagornyj, R. S. (2006) "Smertnaja kazn': principy gumanizma i spravedlivosti", *Rossijskij sledovatel'*, № 3, pp. 24–27 (in Russian).
18. Shishov, O. F. (1989) "Smertnaja kazn' v istorii Sovetskogo gosudarstva", in Kelina, S. G. (ed.) *Smertnaja kazn'. Za i protiv*, Jurid. lit., Moscow, 528 p. (in Russian).
19. Nagornyj, R. S. (2006) Op. cit.





**ART 14290**

**УДК 343.25**

20. Anisin, A. L. (2009) "Smertnaja kazn' kak npravstvennaja problema", *Problemy filosofii gosudarstva i prava*, № 6. Available at: [http://ruskline.ru/monitoring\\_smi/2008/08/20/smertnaya\\_kazn\\_kak\\_npravstvennaya\\_problema/](http://ruskline.ru/monitoring_smi/2008/08/20/smertnaya_kazn_kak_npravstvennaya_problema/) (in Russian).
21. Charaev, A. *Zhivye Ubitye: "Chernyj Del'fin"*. Available at: [www.openoren.ru](http://www.openoren.ru). [data obrashhenija 01.09.2014 g.] (in Russian).
22. Sidorov, V. (1999) "Kogo ispravljaet smertnaja kazn'", *Rossijskaja justicija*, № 7, pp. 55–56 (in Russian).
23. Saharov, A. D. *Pis'mo v organizacionnyj komitet po probleme smertnoj kazni*. Available at: <http://www.Sakharov-center.ru/asfed/auth> [data obrashhenija 01.09.2014 g.] (in Russian).
24. Shergeng, N. A. & Loboda, O. V. (2005) "Diskussionnyj vopros: smertnaja kazn' v sovremennoj Rossii", *Sovremennye naukoemkie tehnologii*, № 1, pp. 40–41 (in Russian).
25. Poznyshev, S. V. (1923) *Uchebnik ugovolnogo prava*, Moscow. Available at: IPS Garant [data obrashhenija 01.09.2014 g.] (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

Утемовым В. В., кандидатом педагогических наук

**Калита Инна Владимировна,**

доктор философии, кандидат филологических наук, научный сотрудник кафедры богемистики Университета им. Яна Эвангелисты Пуркине, г. Усти над Лабой, Чехия  
[Inna.kalita@ujep.cz](mailto:Inna.kalita@ujep.cz)



## Творчество А. Т. Твардовского: особенности изучения в иноязычной аудитории

**Аннотация.** Статья знакомит с опытом изучения творчества А. Твардовского в иноязычной аудитории. Показана знаковость его произведений в контексте советской литературы, выделены отдельные концепты, дальнейшая разработка которых может быть перспективной не только при обучении. Творчество А. Твардовского, крупнейшего представителя Смоленской поэтической школы, рассматривается в русле традиций советской литературы, выделяются отдельные стилистические аспекты, обусловленные языковой интерференцией.  
**Ключевые слова:** обучение, иноязычная аудитория, А.Твардовский, Смоленская поэтическая школа, советская литература, языковая интерференция, концепт.  
**Раздел:** (05) филология; искусствоведение; культурология.

Эпоха постмодернизма, отраженная в современной литературе и искусстве, характеризуется смешением направлений, стилей, идей. Прошлое рассматривается под микроскопом дня сегодняшнего, для современника остаются заметными лишь наиболее «видимые» моменты, все чаще литература прочитывается без учета реалий прошлого. Человек XXI в. оценивает классическую литературу с определенной долей иронии. Современная литература характеризуется наличием большого количества гиперссылок к написанному ранее. Наше время – эпоха переосмысления, переоценивается и ранее созданная литература. Для современного русского читателя классическая литература нелегка для понимания. Ответить на вопрос, что читать сегодняшнему ученику и студенту, становится вдвойне тяжелее, когда речь идет о знакомстве иностранцев с русской литературой.

Задача данной статьи – представить отдельные аспекты творчества А. Т. Твардовского; выделить основные концепты, встречающиеся в его произведениях; обратить внимание на проявления лексической интерференции. Интерференция в творчестве поэта проявляется в использовании лексики соседних языков, которая создает трудности для понимания текстов при их изучении иностранцами. В данной статье рассмотрим отдельные аспекты, вызывающие как интерес, так и трудности при изучении произведений А. Твардовского в инославянской аудитории.

**1. Изучение русской литературы в иностранной аудитории. О программе спецкурса «Русская литература» (бакалавриат, специальность «Деловой русский язык»)**

Специальности «Деловой русский язык» (университет им. Я. Э. Пуркине, г. Усти над Лабой, Чехия) в этом году исполняется 15 лет. Студенты изучают комплекс предметов, состоящий из обязательных лингвистических и нелингвистических дисциплин, спецкурсов и предметов по выбору. Обязательные предметы разделены на несколько блоков: *лингвистические дисциплины, дисциплины по деловому русскому языку, экономические, дисциплины социально-культурной сферы.*

Среди обязательных спецкурсов, относящихся к *дисциплинам социально-культурной сферы*, – «Русская литература». При общем количестве 54 учебных часа (2 академических часа в неделю – 27 учебных недель в учебном году) весьма непросто



было создать программу данного спецкурса. При составлении учитывался факт, что русская культура в целом литературоцентрична и знание ее основных образов и концептов необходимо любому человеку, изучающему русский язык. При составлении программы применялся избирательный подход, так как временные рамки не дают возможности изучать большие произведения. В силу своей подготовки студенты (II курс бакалавриата) не способны справиться с большим объемом неадаптированных текстов. Поэтому если есть перевод, они могут читать тексты на чешском языке, однако на занятиях всегда идет сравнение оригинала с переводом. В программу были включены небольшие по объему образцы русской классической и советской литературы, предусмотрено знакомство с отдельными представителями современной литературы.

Советский период в программе спецкурса, наряду с М. Горьким, В. Маяковским, А. Ахматовой, Л. Андреевым, представлен авторами, которых принято относить к Смоленской поэтической школе: А. Твардовским и М. Исаковским. Последний рассматривается как поэт-песенник в сравнении с другими текстовиками (Б. Окуджавой). При изучении творчества названных писателей, как и литературы советского периода в целом, для студентов-иностранцев необходим пространственный комментарий, объясняющий условия и реалии советского времени в России. А. Твардовский в отличие от других представителей советской литературы вызывает больше вопросов с точки зрения семантической непонятности некоторых слов. В большинстве случаев это лексические единицы, обусловленные беларусско-русской\* языковой интерференцией, не встречающиеся в современном русском литературном языке, поэтому закономерен факт, что они не зафиксированы в словарях либо встречаются в словарях в другом значении.

## 2. Творчество А. Т. Твардовского в контексте советской литературы

А. Т. Твардовский – одна из самых заметных фигур в русской литературе советского периода. Его имя связано прежде всего с двумя значимыми символами советской эпохи, к созданию которых Твардовский имел прямое отношение, – образом Василия Теркина, созданного самим поэтом, и с самым прогрессивным в СССР литературным журналом «Новый мир», главным редактором которого А. Т. Твардовский являлся на протяжении ряда лет (1950–1954, 1958–1970).

Для понимания творчества писателя, безусловно, важны сведения о его жизни, обычно студенты получают домашнее задание самостоятельно подготовить краткий

---

\* Автор использует букву *а* в написании слова беларус (беларусы) и образованных от них прилагательных, стремясь обратить внимание на разнописание в современном русском языке, тем самым дать импульс к решению обозначенной проблемы и кодификации нерегулярных вариантов. Этот большой вопрос, неоднократно поднимаемый, более 20 лет относится к разряду нерешенных. Жители постсоветских стран воспринимают официальные советские названия своих стран как устаревшие, для многих – унижительные. После распада СССР бывшая БССР (*Белоруссия*) приняла новое официальное название – *Республика Беларусь*. В российских СМИ встречаем: РБ (по аналогии с РФ), *Белоруссия*, *Белорусь*, *Республика Беларусь*, *Беларусь*. Образовательный портал Грамота.ру как первичное название приводит устаревшую форму – *Белоруссия*, -и (*Республика Беларусь*) и прилагательное *белорусский*. Написание буквы «о» в названиях представителей нации, так же как написание прилагательного *белорусский* с «о», логично не увязывается с современным официальным названием страны – *Беларусь*. Сегодня использование устаревших названий – *Белоруссия*, *Byelorussia*, *Bielorussie*, *Weissrussland*, отражающих концептосферу советской эпохи и воспринимающихся как исторически устаревшие, звучит незачно. В официальной документации ООН (<http://documents.un.org/mother.asp>), с учетом постсоветских изменений, используются варианты: англ. – *Belarus*, *Republic of Belarus*, *Belarusian history*, *The Belarusian Constitution*; исп. – *Belarús*, *República de Belarús*; фр. – *Bélarus*, *République du Bélarus*.



рассказ о биографии писателя. Опыт работы в иностранной аудитории показывает, что студенты интересуются разными аспектами биографии и на занятиях рассказывают наиболее интересные для них, обычно дополняя друг друга. Опыт также показывает, что восприятие творчества писателя «сердцем» возможно тогда, когда студент сам находит интересные для него факты в биографии писателя. Такие факты, возможно, не так существенны в общем контексте творчества, однако для иностранца они становятся ассоциативной нитью, ведущей к пониманию авторских идей и восприятия писателя в целом. Поэтому самостоятельное знакомство студентов с биографией писателя является опорным пунктом на начальном этапе знакомства с творчеством писателя в иностранной аудитории. Обратим внимание на аспекты, которые чаще заинтересовывают студентов-иностранцев.

## 2.1. Александр Трифонович Твардовский (1910–1971)

Александр Трифонович Твардовский родился на Смоленщине, на «хуторе пуштоши Столпово» – писал он в автобиографии. Жили бедно. Отец изо всех сил старался дать семье все возможное. Отец был грамотным, знал много стихов наизусть, любил петь и свою любовь к книге передал детям. Вечерами в семье читали книги. Такая культурная подготовка уже в детстве создала предпосылки для формирования эстетического вкуса и интереса к поэзии.

*«Стихи писать я начал до овладения первоначальной грамотой. Хорошо помню, что первое мое стихотворение, обличающее моих сверстников, разорителей птичьих гнезд, я пытался записать, еще не зная всех букв алфавита и, конечно, не имея понятия о правилах стихосложения. Там не было ни лада, ни ряда – ничего от стиха, но я отчетливо помню, что было страстное, горячее до сердцебиения желание всего этого – и лада, и ряда, и музыки, – желание родить их на свет, и немедленно, – чувство, сопутствующее и доныне всякому новому замыслу.*

*Что стихи можно сочинять самому, я понял в связи с тем, что гостивший у нас в голодное время летом дальний наш городской родственник по материнской линии, хромой гимназист, как-то прочел по просьбе отца стихи собственного сочинения <...>» [1].*

Следует отметить, что предки А. Твардовского по линии отца происхождением из Беларуси. Родоначальник, дед поэта Гордей Васильевич Твардовский появился на свет под Бобруйском, в крестьянской семье. Семейное предание говорит, что, когда его брали в рекруты, мать сняла с себя фартук и разорвала его на портянки сыну. Это было единственное, что могла дать сыну бедная вдова.

Интересна и сама история [2] о том, как оказался Гордей Васильевич Твардовский на смоленской земле.

Прадед Александра Твардовского по материнской линии, старейший, о ком известно по устным семейным преданиям, Илья Тарасович Иванов, был человеком крутого нрава. Провинившись, попал в рекруты, служил в Варшаве. Там состоялось знакомство с Гордеем Васильевичем Твардовским, которого после окончания службы он пригласил в свою деревню Барсуки Краснинского уезда и женил на своей дочери, которой в то время было семнадцать лет.

Гордей Васильевич Твардовский был от природы даровит, самостоятельно овладел грамотой, красиво писал. Будучи в рекрутах, сочинял солдатам письма на родину, за что пользовался у них уважением. По окончании службы получал пенсию. Умер в 1917 г. на хуторе Загорье, окруженный внуками и внучками. Среди них особо выделял своего «Шурилку», часто рассказывал ему истории из своей солдатской жизни.



Гордей Васильевич оставил заметный след в памяти поэта. Его черты Твардовский запечатлел в поэме «Василий Теркин». В главе «Два солдата» старый солдат хвалит сапоги с «суконными портянками».

А. Твардовский, вспоминая детские годы, когда еще были живы дед и бабка, писал, что ровесники называли его по деду «Шуркой Гордиенком», и он гордился этим прозвищем. Именем деда «А. Гордеевич» он подписал свой первый очерк «На мельнице», напечатанный в 1926 г. в газете «Юный товарищ».

В биографии Твардовского также важен факт дружбы с М. Исаковским. Их объединяет общая малая родина – Смоленщина, дружба, которую они пронесли через всю жизнь, а также общие темы и лексико-стилистические особенности.

## 2.2. А. Т. Твардовский как представитель Смоленской поэтической школы

Смоленская поэтическая школа – условное название. Под этим термином, который впервые использовал в 1960 г. А. В. Македонов в книге «Очерки советской поэзии», понимается не конкретное литературное объединение писателей, а представители русской литературы – выходцы из Смоленской области [3]. В силу геоспецифики (месторасположение в пограничном треугольнике Россия – Беларусь – Украина), а также специфики диахронной – смоленские земли постоянно переходили от одного государства-соседа к другому – Смоленщина представляет собой особый национальный конгломерат, жители пограничья имеют языковые особенности, естественным образом оформившиеся в течение нескольких столетий.

А. В. Македонов предлагал два наименования: (1) «школа Исаковского» – по фамилии старшего и первого представителя; (2) «школы Исаковского – Твардовского» – обосновывал тем, что Твардовский *стал наиболее крупным представителем школы*. С данным обоснованием можно спорить, так как оба поэта, будучи значимыми фигурами, реализовались в разных областях: Твардовский более известен как поэт, Исаковский – один из самых ярких поэтов-песенников XX в. Что касается названия, в обиходе остался термин *Смоленская поэтическая школа*, возможно, потому, что Смоленщина как лоно рождения поэтов вскоре иссякла и после ухода с литературной сцены двух главных представителей больше не дала литературе значительных фигур.

Основные черты Смоленской поэтической школы, по Македонову, – это *народность, напевность и новый язык*, сформированный слиянием русской классической традиции и разговорного языка.

Рассмотрение творчества писателя становится более понятным именно в таком контексте – в контексте региона, так как локальность всегда накладывает неизгладимый отпечаток на человека. Эстетика локальности в творчестве писателей-смолян советского периода закономерно сочетается с конструированием общесоветских ментальных констант, пропагандой и верой в эти идеи. Творчество А. Твардовского отличается душевностью и простотой изложения, с вышеназванными аспектами в нем сочетается лирика и военная тема.

## 3. Концептосфера творчества А. Т. Твардовского

Понятие концепта, обоснованное в начале XX в. С. А. Аскольдовым, развитое многими учеными, по мнению Д. Лихачева, дает возможность облегчить языковое общение, возможность «преодолевать несущественные, но всегда существующие между обучающимися различия в понимании слов, их толковании, отвлекаться от «мелочей»» [4]. Д. Лихачев подчеркивает, что концепт «не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [Там же].



Каждое литературное произведение обладает определенной авторской модальностью, темы-идеи и образы, часто встречающиеся в произведениях писателя, образуют смысловое ядро концептосферы его творчества. Концептосферу писателя можно определять как набор частотных образов и идей, реализованных сквозь субъективное “Я” писателя, обусловленное его жизненным опытом: местом рождения, воспитанием, полученным образованием и самообразованием.

О смысловом ядре творчества А. Твардовского О. Девина пишет: «*В качестве смыслового ядра, фокусирующего авторскую модальность в произведениях поэта и писателя, выступает тема-идея, условно названная нами “отчий дом” (идея исконных человеческих ценностей, хранящихся на уровне подсознательной информации, духовно-нравственной памяти, передаваемой из поколения в поколение). Ее содержательную основу образуют единицы ментально-идеологического уровня реализации авторской модальности: идеологемы дом, мать, жизнь, память, долг, культурама Бог, а также идея, названная нами “память человечности”*» [5].

К основным концептам творчества Твардовского, на которые следует обратить внимание при обучении, можно отнести 'дом' (хата), 'война', 'боец', 'жизнь' и 'смерть', 'долг', 'мать', 'дорога' (их можно рассматривать как основные, в более широком контексте, они, безусловно, не исчерпывают всех предложенных автором).

### 3.1. 'Дом' ('хата')

'Дом' – один из основных концептов каждой национальной культуры. В творчестве Твардовского он оформлен двумя словами: *дом* и *хата*, что можно трактовать как сильную связь с локалом, пограничностью мышления – между соседними культурами. Не углубляясь в анализ произведений, где встречается один из самых частотных образов, назовем лишь некоторые произведения: поэма «Дом у дороги», стихи «В Смоленске» (*Какой-то немец в этом доме / Сушил над печкою носки, / Трубу железную в проломе / Стены устроив мастерски. / Уютом дельным жизнь-временку / Он оснастил, как только мог: / Где гвоздь, где ящик, где жестянку / Служить заставив некий срок. / И в разоренном доме этом / Определившись на постой, / Он жил в тепле, и спал раздетым, / И мылся летнею водой...*) [6]; «Дом бойца» (*Повернулись по-иному / Все надежды, все дела. / На войну ушел из дому, / А война и в дом пришла. <...> И твоя родная хата, / Где ты жил не первый год, / Под огнем из автоматов / В борозденках держит взвод*) [7]; «Зачем рассказывать о том...» (*Зачем рассказывать о том / Солдату на войне, / Какой был сад, какой был дом / В родимой стороне?*) [8]; «Земляку» (*Какое это счастье дорогое – / Иметь свою родную сторону. / Иметь, любить и помнить угол милый, / Где есть деревья, что отец сажил, / Где есть, быть может, прадедов могилы, / Хотя б ты к ним ни разу не ходил*) [9].

С 'домом' ('хатой') Твардовский дает множество ассоциативных связей (крыльцо, печь, окно и др.).

### 3.2. 'Война'

Война – центральная тема всей советской литературы и творчества Твардовского в частности. С ней неразрывно связаны многие другие. У Твардовского война имеет много обликов. Многолика она в «Книге про бойца», а также разнообразно представлена в поэзии: «Я убит подо Ржевом», «Огонь» (*И не одна уже судьба / Была войны короче. / И шла великая борьба / Уже как день рабочий*) [10]. Автор использует необычный прием – меняет местами понятия 'дом' и 'война' (*Возьму, возьму, мой мальчик, / Уедешь ты со мной / На фронт, где я воюю, / В наш полк, в наш*



дом родной) [11]. Ассоциативные связи основываются на словах-опорах (переправа, вода, лопата, друг, могила, землянка, портянки, табак и др.).

С войной у автора, как и у многих воевавших, связано необъяснимое чувство невыполненного долга.

Я знаю, никакой моей вины  
В том, что другие не пришли с войны,  
В то, что они – кто старше, кто моложе -  
Остались там, и не о том же речь,  
Что я их мог, но не сумел сберечь,-  
Речь не о том, но все же, все же, все же... [12].

### 3.3. 'Боец' ('солдат')

Концепт 'боец' реализован прежде всего в образе Теркина. СобираТЕЛЬНЫЙ образ солдата стал образцом, примером, символом. 'Боец' проходит по многим стихам поэта, в одном из них Твардовский отождествляет два понятия и сливает их воедино – 'солдат-народ', очень тонко передав состояние страны в военное время.

### 3.4. 'Жизнь' и 'смерть'

'Жизнь', как и остальные концепты, многоаспектна, прежде всего можно выделить два направления: противопоставление жизни смерти (состояние) и жизнь как индивидуализированный процесс. В этом плане интересно стихотворение, в котором автор пишет о себе:

\* \* \*

Нет, жизнь меня не обделила,  
Добром своим не обошла.  
Всего с лихвой дано мне было  
В дорогу – света и тепла. <...>

Чтоб жил и был всегда с народом,  
Чтоб ведал все, что станет с ним,  
Не обошла тридцатым годом.  
И сорок первым,  
И иным... <...>

что мне малые напасти  
И незадачи на пути,  
Когда я знаю это счастье –  
Не мимоходом жизнь пройти.

Не мимоездом, стороною  
Ее увидеть без хлопот,  
Но знать горбом и всей спиною  
Ее крутой и жесткий пот. (1955) [13].

## 4. Поэма «Страна Муравия»

Началом своей литературной карьеры Твардовский считал поэму «Страна Муравия» (1935).

*«Со "Страны Муравии", встретившей одобрительный прием у читателя и критики, я начинаю счет своим писаниям, которые могут характеризовать меня как литератора. Выход этой книги в свет послужил причиной значительных перемен и в моей личной жизни. Я переехал в Москву; в 1938 году вступил в ряды ВКП(б); в 1939 году окончил Московский историко-философский институт (МИФЛИ) по отделению языка и литературы» [14].*



В 1941 г. за эту поэму автор получил Сталинскую премию, и произведение было включено в школьную программу. Поэма эта весьма интересна в двух аспектах – идейном и языковом.

В «Стране Муравии» Твардовский обращается к больному для крестьянина вопросу коллективизации деревни. Подход Твардовского, выходца из глубинки, для которого мысли простого деревенского мужика были близки и понятны, в изображении данной темы отличается от стандартных для того времени хвалебных утопических идей. Как справедливо отмечает А. Л. Гришунин, в ней нет ничего газетно-плакатного. *«Не поэма-утверждение, а скорее поэма-вопрос в традициях классической русской литературы (ярчайший пример – некрасовская поэма “Кому на Руси жить хорошо”. <...> Поэт Твардовский в этой поэме проявил более глубокий – свободный и гибкий – подход к теме, оставляя резервы для многих размышлений над проблемами жизни. <...> кроме цитированных речей Фролова, ничего прямолинейного, грубо политиканского, агитационно-плакатного она не содержит. <...>»* [15].

Твардовский делится старой народной мудростью:

От деда слышал Моргунок –  
Назначен срок всему:  
Здоровью – срок, удаче – срок,  
Богатству и уму.

Бывало, скажет в рифму дед,  
Руками разведи:

– Как в двадцать лет  
Силёнки нет, –  
Не будет, и не жди.  
– Как в тридцать лет  
Рассудка нет, –  
Не будет, так ходи.  
– Как в сорок лет  
Зажитка нет, –  
Так дальше не гляди... [16].

Автор объединяет в единую канву литературного произведения множество более мелких вопросов, которые в общей массе «больших» вопросов для критики советского времени были не так важны и практически остались незамеченными. Особенностью поэмы является сочетание фольклорных мотивов с реалиями-экспериментами (хотя почти неправдоподобными) начального периода советской эпохи. Поэт отражает идею относительности понятия 'ценности'. На практическом примере показывает, что у каждого народа существуют свои категории ценностей. Исконные мечты русского народа о своей земле (возможно, в примере Твардовского следует делать поправку на место его рождения и историю рода и рассматривать также в этом русле традицию беларусскую и украинскую) противопоставлены другому подходу: когда земля «предлагается» для существования на ней, однако не для каждого народа категория 'ценности земли' входит в разряд его ценностей.

Знал Никита Моргунок  
Правило простое,  
Что медведь блинов не пёк,  
Волк двора не строил.



Удивился Моргунок,  
Видит: на поляне  
Ходят вдоль и поперёк  
С косами цыгане.

Косят, словно мужики,  
Ряд за рядом ходят.  
Только носят оселки  
Не по форме вроде [17].

А. Твардовский описывает эксперимент советского времени – цыганский колхоз. Идея советской власти перевести кочующих цыган на оседлый образ жизни активно обсуждалась в 1920 – начале 1930-х гг. Ее первыми результатами в СССР стали цыганские колхозы (БССР, в Витебском районе «Новая жизнь») (Новая жизнь), позднее в Жлобинском районе, и колхоз «Свобода» на Смоленщине). «Его председателем стала легендарная Руза Тумашевич» [18].

Позднее цыганские колхозы закладывали по всей территории СССР: в России (с. Дубовое, Новохоперский р-н Воронежской области, колхоз «Лоло Октябрь» («Красный октябрь»)) – там свои детские годы провел известный советский певец, актер и театральный режиссер Николай Сличенко), а также на Урале, в Узбекистане и других местах. Особенно много их было в родной Твардовскому Смоленской области. На территории Смоленской области насчитывалось 25 цыганских колхозов. Колхозное цыганское движение, развивавшееся в рамках советской политики, дало лишь единичные результаты. В среднем жизнь цыганского колхоза составляла не более одного года, колхоз получал ссуду и, как правило, уезжал кочевать. Цыганские колхозы не стали примером успешной политики СССР, и в результате идея и само цыганское колхозное движение потерпели крах [19].

Различные «мелкие» темы органично вписаны в канву поэмы, основная идея которой большинством исследователей определяется как судьба крестьянина в эпоху коллективизации. Однако в зеркале коллективных перемен советского времени в поэме ясно прочитывается бинарная оппозиция ‘свое’ – ‘чужое’.

И с тем согласен я сполна,  
Что будет жизнь отличная.  
И у меня к тебе одна  
Имелась просьба личная.

Вот я, Никита Моргунок,  
Прошу, товарищ Сталин,  
Чтоб и меня и хуторок  
Покамест что... оставить... [20].

Современный читатель, не обремененный обязательством мыслить советскими категориями, может эту поэму трактовать иначе, чем советская критика.

## 5. Языковая интерференция

О. Девина отмечает: «Язык поэтических и прозаических произведений А. Твардовского всегда вызывал неподдельный интерес литературоведов, но, несмотря на это, он до сих пор все еще редко является объектом лингвистического изучения. Между тем именно сейчас, когда исследования стали основываться на принципе антропоцентричности текстов, значимости человеческого фактора в языке, важность обращения к таким мастерам слова, как А. Твардовский, становится вполне закономерной» [21].



Языковая интерференция – взаимовлияние двух языков, при котором происходят различного рода заимствования. Заимствования в произведениях А. Твардовского представлены лексическими беларусизмами и украинизмами. В некоторых случаях это лексика общеславянская, и разделить ее по национальному признаку невозможно. Прежде всего это слово *хата*, которое есть в обоих языках. Явление языковой интерференции ярко наблюдается в поэме «Страна Муравия» (1934–1936), именно эта поэма у иностранцев вызывает множество вопросов (подчеркнутые слова).

С утра на полдень едет он,  
Дорога далека.  
Свет белый с четырех сторон  
И сверху — облака. <...>

По чарке выпили. Сидят,  
Как год, и два, и три назад.

Большаком, по правой бровке,  
Направляясь на восход,

Из сапог глядят онучки,

На гумне служу обедню,  
В пути, в незнаемом краю <...> [22].

Русское слово *полдень* созвучно беларусскому *поўдзень*.

*Полдень* – половина дня, 12 часов. *Поўдзень* (бел.) в переводе на русский язык – юг.

Созвучие лежит и в основе использованного А. Твардовским слова *восход* – (бел.) *ўсход*; *усход* (бел.) – *восток* (рус.).

*Чарка* (бел.) – (рус.) *рюмка*;

*большак* (бел.) – (рус. устар.) *большак* – *тракт, дорога*;

*анучкі* (бел.) – (рус.) *портянки*;

*гумно* (бел.) – (рус.) *амбар*;

*незнаёмы* (бел.) – (рус.) *незнакомый*.

Произведения А. Т. Твардовского в новом веке не потеряли своей значимости. Они указывают на изменения в парадигме ценностей русского человека, одновременно подтверждают факт, что общечеловеческие ценности, находящиеся в копилке разных культур, и через большой отрезок времени воспринимаются как элементы значимые, хотя отношение к ним со временем также подвергается переоценке. Для понимания творчества писателей советской эпохи современному читателю младшего поколения, а иностранцу в частности, необходим пространственный лингвокультурологический комментарий. Однако обучение не должно ориентироваться на принцип «дать информацию по максимуму», необходимо дать студенту мотив к самостоятельной работе.

## Ссылки на источники

1. Твардовский А. Т. Автобиография // Стихотворения и поэмы в двух томах. – М.: Худож. лит., 1951. – URL: [http://literatura5.narod.ru/tvardovsky\\_avtobiogr.html](http://literatura5.narod.ru/tvardovsky_avtobiogr.html) – (дата обращения 11.07.2014).
2. История рода Твардовских // Смоленская областная универсальная библиотека им. А. Т. Твардовского: официальный сайт. – URL: <http://smolensklib.ru/sites/default/files/old%20str/tvardov/biogr/history1.htm> – (дата обращения 11.07.2014).



ART 14291

УДК 001

3. Македонов А. В. Очерки советской поэзии. – Смоленск: Смолен. кн. изд-во, 1960.
4. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия Российской Академии наук. Сер. лит. и яз. – М., 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
5. Девина О. В. Авторская модальность в произведениях А. Т. Твардовского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Калининград: Изд-во Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2012. – 26 с.
6. Твардовский А. Т. В Смоленске // Стихотворения и поэмы в двух томах. – М.: Худож. лит., 1951. – URL: <http://rupoem.ru/tvardovskij/all.aspx#dva-tolko-goda> – (дата обращения 15.09.2014).
7. Твардовский А. Т. Дом бойца // Там же.
8. Твардовский А. Т. Зачем рассказывать о том... // Там же.
9. Твардовский А. Т. Земляку // Там же.
10. Твардовский А. Т. Огонь // Там же.
11. Твардовский А. Т. Я знаю, никакой моей вины // Там же.
12. Твардовский А. Т. Нет, жизнь меня не обделила // Там же.
13. Твардовский А. Т. О себе и своем творчестве. Вслед за веком жить спешил. – URL: [http://www.ncbs.ru/Downloads/vsled\\_za\\_vecom.pdf](http://www.ncbs.ru/Downloads/vsled_za_vecom.pdf) – [Дата обращения 15.09.2014].
14. Гришунин А. Л. Творчество Твардовского. – М., 1998. – С. 10–16.
15. Твардовский А. Т. Страна Муравия // Стихотворения; поэмы. – М.: Худож. лит., 1984. – URL: <http://er3ed.grz.ru/tvardovsky-strana.htm> – (дата обращения 15.09.2014).
16. Твардовский А. Т. Страна Муравия // Там же.
17. Анфимова А. Геноцид цыган в Смоленской области в годы нацистской оккупации // Официальная страница Общероссийской общественной организации «Федеральная национально-культурная автономия российских цыган». – URL: <http://цыганероссии.pf/holokost/chto-takoe-holokost/genotsid-cigan-v-smolenskoj-oblasti/> – (дата обращения 13.09.2014).
18. Килин А. П. Политика перевода цыган на оседлый образ жизни: проблемы реализации (1926–1937) // Документ. Архив. История. Современность: сб. науч. тр. Вып. 5. – Екатеринбург, 2005. – С. 187–227.
19. Твардовский А. Т. Страна Муравия // Стихотворения; поэмы.
20. Девина О. В. Указ. соч.
21. Твардовский А. Т. Страна Муравия // Стихотворения; поэмы.

**Inna Kalita,**

PhDr., Ph.D. Department of Bohemistic Studies, Faculty of Pedagogy, University of Jan Evangelista Purkyně, Usti nad Labem, Czech Republic  
[inna.kalita@ujep.cz](mailto:inna.kalita@ujep.cz)

**Alexander Tvardovsky's works. Studying specific features in a foreign audience**

**Abstract.** The paper tells about the experience of studying the writings by Alexander Tvardovsky in a foreign audience. The symbolic meaning of his works in the context of Soviet literature is underlined, specific concepts are emphasized, the further analysis of which may be promising not only for teaching purposes. Being treated as a leading representative of Smolensk poetic school Alexander Tvardovsky is analyzed within the frame of Soviet literature traditions, some stylistic aspects which appear because of language interference are also accentuated.

**Key words:** education, foreign language audience, A. Tvardovsky, Smolensk poetic school, Soviet literature, language interference, concept.

**References**

1. Tvardovskij, A. T. (1951) "Avtobiografija", *Stihotvorenija i pojemy v dvuh tomah*, Hudozh. lit., Moscow. Available at: [http://literatura5.narod.ru/tvardovsky\\_avtobiogr.html](http://literatura5.narod.ru/tvardovsky_avtobiogr.html) – (Data obrashhenija 11.07.2014) (in Russian).
2. "Istorija roda Tvardovskih", *Smolenskaja oblastnaja universal'naja biblioteka im. A. T. Tvardovskogo: oficial'nyj sajt*. Available at: <http://smolensklit.ru/sites/default/files/old%20str/tvardov/bi-ogr/history1.htm> – (data obrashhenija 11.07.2014) (in Russian).
3. Makedonov, A. V. (1960) *Očerki sovetskoj poezii*, Smolen. kn. izd-vo, Smolensk (in Russian).
4. Lihachev, D. S. (1993) "Konceptosfera russkogo jazyka", *Izvestija Rossijskoj Akademii nauk. Ser. lit. i jaz*, vol. 52, № 1, Moscow, pp. 3–9 (in Russian).
5. Devina, O. V. (2012) *Avtorskaja modal'nost' v proizvedenijah A. T. Tvardovskogo: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk*, Izd-vo Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta, Kaliningrad, 26 p. (in Russian).
6. Tvardovskij, A. T. (1951) "V Smolenske", *Stihotvorenija i pojemy v dvuh tomah*, Moscow Hudozh. lit. Available at: <http://rupoem.ru/tvardovskij/all.aspx#dva-tolko-goda> – (data obrashhenija 15.09.2014) (in Russian).
7. Tvardovskij, A. T. "Dom bojca", *Ibid*.
8. Tvardovskij, A. T. "Zachem rasskazyvat' o tom...", *Ibid*.





ART 14291

УДК 001

9. Tvardovskij, A. T. “Zemljaku”, Ibid.
10. Tvardovskij, A. T. “Ogon”, Ibid.
11. Tvardovskij, A. T. “Ja znaju, nikakoj moej viny”, Ibid.
12. Tvardovskij, A. T. “Net, zhizn' menja ne obdelila”, Ibid.
13. Tvardovskij, A. T. *O sebe i svoem tvorchestve. Vsled za vekom zhit' speshil*. Available at: [http://www.ncbs.ru/Downloads/vsled\\_zh\\_vecom.pdf](http://www.ncbs.ru/Downloads/vsled_zh_vecom.pdf) – [Data obrashhenija 15.09.2014] (in Russian).
14. Grishunin, A. L. (1998) *Tvorchestvo Tvardovskogo*, Moscow, pp. 10–16 (in Russian).
15. Tvardovskij, A. T. (1984) “Strana Muravija”, *Stihotvorenija; pojemy*, Hudozh. lit., Moscow. Available at: <http://er3ed.qrz.ru/tvardovsky-strana.htm> – (data obrashhenija 15.09.2014) (in Russian).
16. Tvardovskij, A. T. “Strana Muravija”, Ibid.
17. Anfimova, A. “Genocid cygan v Smolenskoj oblasti v gody nacistskoj okkupacii”, *Oficial'naja stranica Obshherossijskoj obshhestvennoj organizacii “Federal'naja nacional'no-kul'turnaja avtonomija rossijskih cygan”*. Available at: <http://cyganerossii.rf/holokost/chto-takoe-holokost/genotsid-cigan-v-smolenskoj-oblasti/> – (data obrashhenija 13.09.2014) (in Russian).
18. Kilin, A. P. (2005) “Politika perevoda cygan na osedlyj obraz zhizni: problemy realizacii (1926–1937)”, *Dokument. Arhiv. Istorija. Sovremennost': sb. nauch. tr. Vyp. 5*, Ekaterinburg, pp. 187–227 (in Russian).
19. Tvardovskij, A. T. “Strana Muravija”, *Stihotvorenija; pojemy*.
20. Devina, O. V. (2012) Op. cit.
21. Tvardovskij, A. T. “Strana Muravija”, *Stihotvorenija; pojemy*.

**Рекомендовано к публикации:**

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



## Разработка сценариев работы региональных образовательных порталов по развитию логического мышления\*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию сценариев работы пользователей с информационно-образовательным порталом. В современных условиях развития образования все больше в практике обычных школ используются нетрадиционные идеи, подходы, технологии, методы и способы обучения с применением современных информационных технологий. В настоящее время в системе общего образования сложились основные направления применения информационных и телекоммуникационных технологий как для автоматизации процессов управления школой, так и в качестве инновационных дидактических средств.

**Ключевые слова:** сценарии работы с информационно-образовательным порталом, профессионально-педагогическая деятельность учителя, информационно-образовательная среда, траектория развития учащегося, система региональных образовательных порталов.

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

Процессы информатизации, гуманизации и демократизации общества, всеобщая компьютеризация требуют непереносимого обновления образовательной парадигмы. Особое внимание уделяется информатизации образования как направлению, связанному с приобретением и развитием информационной культуры человека. Большие объемы создаваемой и обрабатываемой человеком информации, развитие научно-технического прогресса и информационной техносферы становятся в социальном плане эффективными лишь в тех случаях, когда они органически включаются в культурную среду общества, становятся неотъемлемой частью его общей культуры.

Информационное мировоззрение, понимание информационной картины мира, знание разнообразных источников информации и способов работы с ними, умения искать, обрабатывать, хранить, передавать и создавать новую информацию, используя при необходимости компьютерную технику и информационные и телекоммуникационные технологии, – это требования, предъявляемые современным информационным обществом [1].

С целью удовлетворения запроса современного общества учебное заведение должно создавать условия, обеспечивающие успешное развитие обучающихся. Совокупность педагогических условий в современной образовательной реальности объединяют в понятие «образовательная среда» или «образовательное пространство».

Анализ существующей практики применения образовательных информационных ресурсов свидетельствует, что их использование позволяет [2; 3]:

– применять весь спектр возможностей современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе выполнения разнообразных видов учебной деятельности (организация самостоятельной работы, учебная деятель-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и администрации Смоленской области. Грант № 14-16-67011.



ность, контроль и диагностика результатов обучения и т. д.);

- использовать в учебном процессе возможности технологий мультимедиа, гипертекстовых и гипермедиа систем;
- управлять обучением, автоматизировать процессы тренировки, тестирования, генерировать задания в зависимости от интеллектуального уровня конкретного обучающегося, уровня его знаний, умений, навыков, особенностей его мотивации;
- работать в современных телекоммуникационных средах, обеспечить управление информационными потоками;
- формировать на их основе профильные образовательные информационные порталы.

Частью такого пространства являются программные средства, которые сосредоточены в разрабатываемой информационно-образовательной среде учебного заведения.

Программные средства подразделяют на следующие типы [4; 5]:

1. Прикладные программы, которые необходимы для организации и поддержки учебного диалога компьютера и пользователя. Данные программы часто называют педагогическими программными средствами (ППС). Важной функцией ППС является предоставление учебной информации и организация обучения с учетом личностных предпочтений и потребностей обучающегося. ППС предполагают наличие обратной связи пользователя с программой при усвоении новой информации.

2. Диагностические, тестовые программы. Цель данных программ – мониторинг деятельности обучаемых, оценка их знаний, умений, навыков, установление уровня интеллектуального развития и обученности.

3. Инструментальные программные средства (ИПС), предназначенные для генерирования учебно-методических и организационных материалов, а также конструирования программных средств (систем) учебного назначения.

4. Предметно-ориентированные программные среды. Данные среды позволяют осуществлять моделирование объектов или их отношений в определенной предметной среде.

5. Программные среды, предназначенные для формирования культуры учебной деятельности.

6. Программные среды, предназначенные для автоматизации процесса обработки результатов учебного эксперимента.

7. Управляющие программные среды, позволяют осуществлять управление действиями реальных.

8. Программные среды, обеспечивающие реализацию ряда функций преподавателя.

9. Программные среды, предназначенные для автоматизации процесса управления учебным заведением, ведения делопроизводства и информационно-методического обеспечения.

10. Сервисные программные средства, обеспечивающие эргономичность работы пользователя.

Данные программные средства, как правило, являются частью мультимедийного курса, расположенного на образовательном портале. Основа работы с таким курсом – реализованный педагогический сценарий, с помощью которого преподаватель выстраивает образовательные траектории на занятиях и для организации самостоятельной работы учеников.

Педагогический сценарий – это личностно-ориентированная, целенаправленная, выстроенная последовательность педагогических методов и технологий для



достижения целей [6]. Педагогический сценарий курса дает представление о структуре учебного материала и его содержании, об информационных и педагогических технологиях, используемых для организации учебного диалога, о принципах и приемах, на которых построен учебный материал и система его сопровождения. Педагогический сценарий отражает авторское представление о курсе и его структуре.

Педагогический сценарий ориентирован на использование обучения, которое состоит из описания способов представления на экране дисплея предметного содержания, управления учебным процессом и формы представления сценария для согласования со специалистами другого профиля. Педагогический сценарий разрабатывается индивидуально для каждого урока [7].

Планирование педагогического сценария подразумевает четкое видение автором образовательного пространства дисциплины, его умение определить педагогические технологии в соответствии с особенностями обучаемых, тщательное проектирование содержания учебной деятельности. В педагогическом сценарии автор детализирует структуру учебного материала и последовательность его изложения.

Подобранная автором первичная учебная информация (текст, графика и мультимедиа) переводится в электронную форму и размещается на соответствующих носителях. Информация, предназначенная для интерактивной работы, компонуется в интерактивные учебные кадры так, чтобы, с одной стороны, ученик имел возможность сам выбирать темп изучения материала, а с другой стороны, процесс обучения оставался управляемым. В сценарии обычно учитываются вопросы, связанные с дизайном кадра, выстраивается материал по уровням вложенности, указываются ключевые слова и другие средства навигации по материалу.

Компьютерный учебник с технологической точки зрения представляет собой сложный граф, узлами которого являются отдельные блоки учебной информации (учебные элементы), а ребра определяют возможные учебные траектории. В педагогических сценариях в рамках использования образовательного портала по развитию логического мышления реализуется взгляд автора на содержание и структуру курса, его методические принципы и приемы.

Пользовательский интерфейс, представляющий собой визуальное представление материала и приемы организации доступа к информации разного уровня, отражает авторское представление о курсе. В результате объединения содержательного материала и пользовательского интерфейса с помощью соответствующего инструментального средства (системы программирования или программы-конструктора) получают соответствующие программные модули, с которыми и предстоит работать обучаемому. Важным требованием является интуитивная понятность пользовательского интерфейса, чтобы он не требовал специальных инструкций по работе и был удобен. Продуманный интерфейс избавляет пользователя от необходимости тратить дополнительное время на его освоение и существенно облегчает работу с программой.

Современные программы, рассчитанные на массового пользователя, используют графический интерфейс, принципы построения которого достаточно универсальны, что существенно облегчает освоение не только различных программ, работающих под управлением одной операционной системы, но и различных компьютерных платформ.

Знание различных технологических возможностей позволяет предусмотреть их использование уже на этапе составления педагогического сценария. Исходным материалом для курса, включенного в образовательный портал, служит текст



учебника или учебного пособия. Для превращения его в интерактивный иерархический гипертекст необходимо выполнить ряд дополнительных действий:

1. Провести структурирование текстового материала, разбивая его на отдельные смысловые единицы (модули) по содержанию (стремясь, по возможности, к соответствию «модуль» = «кадр на экране») и структурируя информацию в каждом модуле по степени важности (основной текст, поясняющая информация, дополнительные сведения и т. д.), превращая экранный кадр в иерархическую многослойную структуру, навигация по которой осуществляется с помощью гиперссылок, в качестве которых могут использоваться выделенные элементы текста (ключевые слова), рисунки или их фрагменты, а также элементы стандартного графического интерфейса (кнопки, переключатели и т. п.).

2. Продумать общую систему навигации по курсу и возможные связи между модулями, позволяющие (там, где это педагогически обосновано) обеспечить легкий переход от одного модуля к другому. Технологический сценарий электронного курса должен предоставить программисту информацию, которая необходима для превращения электронного текста и набора файлов иллюстративного материала в интерактивный мультимедиакурс и воплощения дидактических идей автора. Технологический сценарий, как правило, представляет собой структурированный электронный текст учебника, дополненный условными обозначениями (знаками разметки), понятными как автору, так и программисту. В качестве таких знаков можно воспользоваться различным шрифтовым или цветовым оформлением.

Технологический сценарий включает в себя три блока:

1. Описание курса и автономных структурных единиц.
2. Покадровая разбивка курса.
3. Сценарии мультимедиаприложений.

Описание курса и автономных структурных единиц включает в себя:

1. Информацию об авторе курса (краткое резюме автора курса с фотографией).
2. Характеристику целевой аудитории (для кого предназначен курс, входные требования к обучаемым).
3. Формулировку задач курса (какие знания и умения будут приобретены в результате обучения).
4. Оглавление курса (не интерактивное описание структуры курса).
5. Рекомендации по работе с курсом.
6. Литературный указатель.
7. Тезаурус курса.
8. Справочные материалы.
9. Описание навигации по курсу.

Доступ к этим структурным единицам, как правило, осуществляется из кадра 1, а при необходимости и из других кадров (например, заглавных кадров модулей). При покадровой разбивке материала следует придерживаться определенных рекомендаций, следующих из психофизиологии восприятия информации с экрана:

1. Объем текста на базовом кадре не должен быть большим (факторами, способствующими выполнению этого правила, являются фиксированный размер экрана, ограничения снизу на размер шрифта и нежелательность использования прокрутки).

2. Размер иллюстраций не должен превышать 1/3 кадра (исключения допустимы для иллюстраций, элементы которых являются гиперссылками, а также для субкадров – иллюстраций).



3. Число гиперссылок в кадре или субкадре должно находиться в разумных пределах (их избытие будет мешать восприятию основного текста).

4. Число иерархических подуровней должно быть, как правило, не более трех.

5. Положение навигационных элементов не должно меняться от кадра к кадру. Для их размещения должна быть выделена фиксированная область.

Отдельные кадры или субкадры могут быть реализованы как видеоприложения (видеоролики, анимация, слайд-шоу). Наряду с технологическим сценарием целесообразно составить и блок-схему курса, представляющую отдельные модули и связи между ними. Ее наличие облегчает процедуру кодирования, особенно при использовании HTML-технологии, когда курс представляет собой набор достаточно большого количества файлов.

При этом они должны органично включаться в его структуру и не производить впечатления чужеродного элемента, включенного «для красоты». Они должны использоваться там, где могут обеспечить наибольший дидактический эффект, раскрывая содержание учебного материала.

Важным элементом электронного курса, подчеркивающим его авторский характер, может служить вводная видеолекция. В ней автор кратко представляет содержание курса, его проблематику и благодаря личному присутствию в кадре устанавливает психологический контакт с обучаемым. В дальнейшем, при проведении учебного диалога средствами чата или электронной почты это придаст общению дополнительную эмоциональную окраску. В жанре видеолекции могут быть представлены и лекционные демонстрации, в которых важно присутствие лектора-демонстратора. Появление автора на экране в сложных местах курса также подчеркивает важность момента, однако слишком часто этим приемом пользоваться не следует. При подготовке видеолекций, являющихся частью интерактивного электронного курса, следует учитывать, что длительность неинтерактивных видеофрагментов с «говорящей головой» преподавателя не должна превышать 5 минут.

Эффективным способом подачи учебного материала может оказаться озвученное слайд-шоу, в котором текст, читаемый автором, синхронизирован с видеорядом. Это позволяет задействовать одновременно два канала восприятия информации. Возможна и комбинация слайд-шоу с видеолекцией, когда автор читает свой текст не за кадром, а «присутствует» в отдельном окне. Задача видеолекции – сформировать у обучаемого образ лектора как реального человека, а не абстрактного, безликого автора. В то же время задача автора как главного (и единственного) актера – представить свой курс, заинтересовать его содержанием.

Можно выделить три основных режима работы:

1. Обучение без проверки.

3. Обучение с проверкой, при котором в конце каждой главы (параграфа) обучаемому предлагается ответить на несколько вопросов, позволяющих определить степень усвоения материала.

4. Тестовый контроль, предназначенный для итогового контроля знаний с выставлением оценки.

Таким образом, можно надеяться, что применение новых информационных технологий способствует повышению эффективности обучения, а также является незаменимым инструментом при самостоятельной подготовке обучающегося. Известно, что для активного овладения конкретной предметной областью необходимо не только изучить теорию, но и сформировать практические навыки в решении задач.



## Ссылки на источники

1. Парфенова И. А., Добро Л. Ф. Подходы к формированию информационно-образовательного пространства студента // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 4. – С. 56–56. – URL: [www.rae.ru/user/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7785001](http://www.rae.ru/user/?section=content&op=show_article&article_id=7785001).
2. Ахметов Б. С., Бидайбеков Е. Ы. О формировании единого информационного пространства вузов Республики: сб. тр. XII Междунар. конф.-выставки (ИТО-2002). – М.: МИФИ, 2002. – Ч. IV.
3. Ахметов Б. С. Педагогические основы построения информационной образовательной среды вуза. – Актобе: АГУ им. К. Жубанова, 2003. – 332 с.
4. Максимова Н. А. Проблемы проектирования региональных образовательных порталов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 (часть 6). – С. 1343–1346. – URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10004335](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004335).
5. Рулиене Л. Н. Концепция и технология разработки регионального информационно-образовательного портала. – URL: [http://www.sbmt.bsu.by/Data\\_RUS/ContBlocks/01108/Ruliene.pdf](http://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01108/Ruliene.pdf).
6. Бельков С. А. Составляющие понятия. – URL: <http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/24737/1/notv-2014-021.pdf>.
7. Там же.
8. Максимова Н. А. Развитие логического мышления учащихся с использованием информационных технологий // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/119-14637>.
9. Максимова Н. А. Место педагогических блогов в информационно-образовательном пространстве учебного заведения // Концепт. Современные научные исследования. – 2014. – Вып. 2. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54733.htm> – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.

**Natalya Maksimova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Smolensk State University, Smolensk*

[Ruta-baga@yandex.ru](mailto:Ruta-baga@yandex.ru)

## Development of regional educational portals scenarios for the development of logical thinking

**Abstract.** The paper describes the user's experience and interaction with information-educational portal.

**Key words:** information-educational portal, professional-pedagogical activity of teachers, information-educational environment, trajectory of student's development, system of regional educational portals.

## References

1. Parfenova, I. A. & Dobro, L. F. (2010) "Podhody k formirovaniyu informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva studenta", *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*, № 4, pp. 56–56. Available at: [www.rae.ru/user/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7785001](http://www.rae.ru/user/?section=content&op=show_article&article_id=7785001) (data obrashhenija: 24.10.2014) (in Russian).
2. Ahmetov, B. S. & Bidajbekov, E. Y. (2002) *O formirovanii edinogo informacionnogo prostranstva vuzov Respubliki: sb. tr. XII Mezhdunar. konf.-vystavki (ITO-2002)*, MIFI, ch. IV, Moscow (in Russian).
3. Ahmetov, B. S. (2003) *Pedagogicheskie osnovy postroenija informacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza*, AGU im. K. Zhubanova, Aktobe, 332 p. (in Russian).
4. Maksimova, N. A. (2014) "Problemy proektirovaniya regional'nyh obrazovatel'nyh portalov", *Fundamental'nye issledovanija*, № 9 (chast' 6), pp. 1343–1346. Available at: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10004335](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004335) (data obrashhenija: 21.10.2014) (in Russian).
5. Ruliene, L. N. *Koncepcija i tehnologija razrabotki regional'nogo informacionno-obrazovatel'nogo portala*. Available at: [http://www.sbmt.bsu.by/Data\\_RUS/ContBlocks/01108/Ruliene.pdf](http://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01108/Ruliene.pdf) (data obrashhenija: 24.10.2014) (in Russian).
6. Bel'kov, S. A. *Sostavljajushhie ponjatija*. Available at: <http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/24737/1/notv-2014-021.pdf> (data obrashhenija: 24.10.2014) (in Russian).
7. Ibid.
8. Maksimova, N. A. (2014) "Razvitie logicheskogo myshlenija uchashhihsja s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij", *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, № 5. Available at: <http://www.science-education.ru/119-14637> (data obrashhenija: 20.10.2014) (in Russian).
9. Maksimova, N. A. (2014) "Mesto pedagogicheskikh blogov v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve uchebnogo zavedenija", *Koncept. Sovremennye nauchnye issledovanija*, vyp. 2. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54733.htm> – Gos. reg. Jel № FS 77- 49965, ISSN 2304-120X (data obrashhenija: 21.10.2014) (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





## Разработка системы педагогического мониторинга развития логического мышления и логической рефлексии школьников\*

**Аннотация.** В статье теоретически обоснованы и содержательно охарактеризованы основные этапы мониторинга рефлексивно обусловленного логического мышления школьников. Предложено содержание педагогического мониторинга логического развития школьников, описаны возможные подходы к организации работы по диагностике уровней развития логического мышления и логической рефлексии, готовности школьников к логическому саморазвитию.

**Ключевые слова:** логическое мышление, логическая рефлексия, диагностические материалы, педагогический мониторинг.

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

Развитие логического мышления учащихся – одна из важнейших задач, стоящих перед дидактикой. В современной философской и психолого-педагогической литературе достаточно теоретико-методологического материала, посвященного проблемам формирования и развития мышления человека. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развивать логическое мышление в процессе обучения – значит:

- 1) развивать у учащихся умение сравнивать наблюдаемые предметы, находить в них сходства и различия;
- 2) учить детей расчленять (анализировать) предмет на составные части в целях познания каждой составной части и соединять (синтезировать) расчлененные мысленно предметы в одно целое;
- 3) вырабатывать умение выделять существенные свойства предметов и абстрагировать их от второстепенных, несущественных;
- 4) развивать у учащихся умение классифицировать наблюдаемые объекты;
- 5) прививать умение обобщать факты;
- 6) учить школьников делать правильные выводы из наблюдений или фактов, уметь проверять эти выводы;
- 7) развивать у учащихся умение убедительно доказывать истинность своих суждений и опровергать ложные умозаключения.

Приблизительно к 14 годам ребенок достигает стадии формально-логических операций, когда его мышление приобретает черты, характерные для мыслительной деятельности взрослых. Однако достижение этой стадии еще не гарантирует высокого уровня развития логического мышления. Как показывают многочисленные психологические исследования, без целенаправленных занятий сформировать логическую культуру ребенка во многих случаях не удается даже к концу школьного обуче-

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ и Администрацией Смоленской области научного проекта № 14-16-67011.



ния. Поэтому заниматься развитием логического мышления нужно на всех возрастных этапах становления личности ребенка.

Однако следует отметить, что в практике обучения логические принципы, лежащие в основе научного знания, как правило, специально не доводятся до сознания учащихся, они стихийно осознаются немногими. Поэтому учащиеся, изучившие целый ряд научных дисциплин, весьма часто обнаруживают недостатки не только рефлексивного, но и практического владения логическими приемами мышления.

В связи с этим, на наш взгляд, развитие логического мышления учащихся необходимо осуществлять с организацией в процессе обучения рефлексии со стороны учащихся собственной мыслительной деятельности, механизмов собственного мышления, осознания структуры мыслительных операций.

В настоящее время изучение логической рефлексии у школьников осложнено отсутствием инструментария для проведения исследований в этой области. Поэтому необходима разработка системы диагностики учебной деятельности по развитию рефлексивно обусловленного мышления школьников с учетом возможности использования современных компьютерных технологий [1].

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью разрешения следующих противоречий:

- между достаточно высоким уровнем требований к логической культуре школьников и низким имеющимся уровнем педагогического мониторинга логического развития учеников;
- доступностью большого количества материалов, предназначенных для развития логического мышления, и недостаточной разработанностью подходов к самодиагностике учащимися уровня развития логической рефлексии;
- сравнительно высоким уровнем развития информационных технологий и недостаточной разработкой использования информационного образовательного пространства с целью логического саморазвития школьников.

Под педагогическим мониторингом по проблеме логического саморазвития учащихся мы будем понимать форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации в процессе использования специально разработанного образовательного пространства (портала), обеспечивающего непрерывное слежение за состоянием и прогнозирование развития логического мышления и логической рефлексии учащихся.

Цель мониторинга – осуществление систематического контроля за процессом логического развития школьников, полноценного обеспечения исследовательско-педагогических задач развития логического мышления и логической рефлексии учащихся.

Основная задача мониторинга – выявить индивидуальные особенности развития логического мышления и логической рефлексии каждого ребенка и наметить при необходимости индивидуальный маршрут образовательной работы для максимального развития его логической культуры.

Разрабатывая систему мониторинга, мы исходили из следующей гипотезы: постоянное диагностирование по параметрам развития логического мышления и логической рефлексии школьников создает возможность для своевременной коррекции компонентов логической культуры учащихся; позволяет определить траекторию логического саморазвития каждого учащегося с учетом его индивидуальных особенностей.

Для всех участников мониторинга разработаны единые подходы к проведению процесса наблюдения и отслеживания: программа сбора информации, методы об-



работки и анализа полученной информации, коррекционная программа по повышению выявленного уровня логического развития школьника.

Так как мониторинг является одним из видов педагогической познавательной деятельности, отметим его методологическую базу, которая будет включать в себя как общенаучные, так и специальные методы.

Общенаучные методы исследования, используемые в процессе мониторинга: наблюдение, описание, беседа, анкетирование, тестирование, моделирование, проектирование. Наряду с общенаучными методами применяются специальные методы мониторинга качества логического развития школьников: опросные методы, позволяющие получить информацию о развитии мыслительной деятельности субъектов образовательного процесса на основе анализа как письменных, так и устных ответов на специально подобранные задания и вопросы, анализ результатов образовательной деятельности по логическому развитию по разработанным критериям и показателям готовности школьников к развитию логического мышления и логической рефлексии, соотнесение реальных результатов с прежними и составление индивидуальной программы логического саморазвития.

Содержание педагогического мониторинга логического развития включает в себя:

- оценку уровня логического мышления школьника,
- определение степени развития логической рефлексии учащегося,
- выявление уровня готовности школьника к логическому саморазвитию.

Диагностика уровня развития логического мышления предполагает выявление способностей учащегося к использованию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, а также выявляет такие умения учащихся:

- определять существенные признаки объекта;
- выделять главное;
- определять отношения между понятиями или связи между явлениями и понятиями (причина – следствие, противоположность, порядок следования, род – вид, часть – целое, функциональные отношения и др.);
- оперировать логическими элементами (т. е. на основании двух истинных суждений необходимо сделать заключение об их истинности или ложности, а также, возможно, неопределенности третьего утверждения);
- находить следствия из данных посылок;
- подбирать посылки к данному заключению (выводу);
- формулировать умозаключения.

В опытно-экспериментальной работе мы ориентировались на диагностические материалы, разработанные Л. Ф. Тихомировой [2]:

1. Методика «Способность выделять существенное».
2. Методика «Способность сравнивать понятия».
3. Методика «Способность обобщать».
4. Методика «Способность классифицировать понятия, предметы, явления».
5. Методика «Анализ отношений между понятиями».
6. Методика «Способность к анализу и синтезу: тест “Анаграмма”».
7. Методика «Исключение лишнего».
8. Методика «Выделение существенных признаков математических понятий».

Указанные диагностические методики основаны на лучших психологических тестах, направлены на определение степени овладения логическими операциями



мышления, позволяют определить особенности мышления подростков и установить общий уровень развития логического мышления.

В разработанной и апробированной нами специальной диагностической методике для определения уровня развития логической рефлексии практические задания направлены на выявление сформированности у школьников умений выполнять мыслительные операции и применять различные формы логического мышления [3]. Разработанные тесты для определения уровня развития логической рефлексии содержат семь блоков заданий и вопросов, с помощью которых можно установить степень осознания учащимися таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение, классификация, и таких логических форм мышления, как понятие, суждение, умозаключение. Предлагаемые учащимся задания разноуровневые. Вопросы каждого блока позволяют проверить теоретическую подготовленность учащихся, т. е. осознание ими сути мыслительной операции и знание структуры логических форм мышления, а также выявить степень осознанного применения той или иной мыслительной операции или формы мышления.

Для формирования готовности школьников к развитию логического мышления и логической рефлексии необходимо выполнение следующих условий:

– процесс формирования готовности школьников к развитию логического мышления и логической рефлексии должен быть оснащен системой средств, включающей в себя средства для самопознания и саморазвития;

– целенаправленное развитие компонентов готовности должно происходить посредством содержания учебного предмета с учётом специальной организации рефлексивной деятельности учащихся на основе овладения ими методами самодиагностики и саморазвития [4].

Диагностика уровня готовности школьника к логическому саморазвитию предполагает выявление сформированности содержательного, операционного и мотивационного компонентов готовности.

Установление уровня готовности школьников к развитию логического мышления и рефлексии может проводиться следующим образом. Учащимся предлагается анкета для самооценки готовности к развитию логического мышления и логической рефлексии. При заполнении анкеты необходимо поставить знак «+», если указанное качество у школьника имеется, и знак «–» при его отсутствии.

*Анкета для оценки готовности школьников к логическому саморазвитию*

- I. Теоретическая подготовленность
  1. Знание о том, что такое свойства предмета.
  2. Знание сути мыслительных операций.
  3. Знание структуры логических форм мышления.
  4. Знание собственных индивидуальных особенностей мышления, способностей к логическому мышлению.
  5. Знание методов и методик диагностики логического мышления.
  6. Знание сущности логической рефлексии.
  7. Знание методов и методик диагностики логической рефлексии.
- II. Практическая подготовленность
  1. Умение применять мыслительные операции.
  2. Умение описывать свои действия по применению мыслительных операций.
  3. Умение применять логические формы мышления.
  4. Умение описывать свои действия по применению логических форм мышления.



5. Умение диагностировать уровни развития логического мышления и логической рефлексии.

6. Умение составить программу действий по развитию логического мышления и логической рефлексии.

### III. Личностная направленность

1. Понимание значимости развитого логического мышления в будущей жизни.

2. Желание приобрести знания и умения, способствующие совершенствованию логического мышления.

3. Понимание того, что от самого человека зависит уровень развития его логического мышления.

4. Желание приобрести знания и умения, способствующие развитию логической рефлексии.

5. Постоянная оценка учебных предметов с точки зрения их значимости для развития логического мышления и логической рефлексии.

Выделены следующие уровни готовности учащихся к развитию логического мышления и логической рефлексии: нулевой (0%); элементарный (0–20%); средний (20–40%); необходимый (40–60%); достаточный (60–80%); высокий (80–100%).

Следует отметить, что мониторинг развития логического мышления и логической рефлексии осуществляется с использованием метода наблюдения, критериальных диагностических методик и тестовых методов. На основе проведенных методик заполняется индивидуальная карта логического развития учащихся, определяется общий уровень развития логического мышления, общий уровень развития логической рефлексии и выстраивается индивидуальная траектория развития каждого ребёнка.

Основными функциями педагогического мониторинга в построении образовательного процесса по развитию логического мышления и логической рефлексии школьников являются следующие:

1. Информационная: выявление результативности использования специально разработанного образовательного пространства (портала), обеспечивающего непрерывное слежение за состоянием и прогнозированием развития логического мышления и логической рефлексии учащихся, обеспечение обратной связи.

2. Требования к собираемой информации: полнота, конкретность, объективность, своевременность.

3. Мотивационная: интерес учащихся к логическому саморазвитию, самоанализ полученных результатов, установка на повышение уровня развития логического мышления, логической рефлексии.

4. Формирующая: постановка и конкретизация целей развития логического мышления и логической рефлексии, проектирование путей достижения поставленных целей, создание программы саморазвития.

5. Коррекционная: коррекция полученных результатов с учетом нормативной индивидуально-личностной модели развития логического мышления и логической рефлексии.

Все указанные функции подчинены цели повышения логической культуры учащихся в целом, обеспечения научного подхода к формированию высокого уровня готовности школьников к саморазвитию логического мышления и рефлексии.

Определим основные этапы педагогического мониторинга развития логического мышления и логической рефлексии школьников:



## 1. Нормативно-установочный этап

Содержание этапа: определение целей и задач мониторинга, определение основных показателей и критериев, выбор методов диагностики.

## 2. Аналитико-диагностический этап

Содержание этапа: сбор информации о степени овладения логическими операциями мышления, логическими формами мышления, установление исходного уровня развития логического мышления и логической рефлексии, выявление степени готовности учащихся к развитию логического мышления и логической рефлексии, определение индивидуальных особенностей развития логической культуры учащихся.

## 3. Прогностический этап

Содержание этапа: постановка и конкретизация целей развития логического мышления и логической рефлексии, проектирование путей достижения поставленных целей, прогнозирование возможностей повышения качества готовности учащегося к развитию логического мышления и рефлексии, разработка индивидуально-личностной программы логического развития школьника.

## 4. Деятельностно-технологический этап

Содержание этапа – осуществление реализации спроектированной индивидуально-личностной программы логического саморазвития.

## 5. Промежуточно-диагностический этап

Содержание этапа: сопоставление полученных результатов с нормативной моделью развития логического мышления и логической рефлексии учащихся, установление причин отклонений от нормативных показателей, разработка стратегии коррекционной работы.

## 6. Итогово-диагностический этап

Содержание этапа: оценка степени реализации программы развития логического мышления, логической рефлексии и логического саморазвития школьника, сопоставление полученных результатов с первоначальными, определение эффективности проведенной работы.

Все перечисленные функции и указанные этапы процесса мониторинга развития логического мышления и логической рефлексии учащихся представляют единый цикл педагогического мониторинга, поскольку все его элементы структурно и функционально связаны между собой. Выпадение любого из этих компонентов из системы действий делает педагогический мониторинг малоценным и некачественным или ведет к разрушению системы в целом.

### Ссылки на источники

1. Максимова Н. А. Развитие логического мышления учащихся с использованием информационных технологий // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: [www.science-education.ru/119-14637](http://www.science-education.ru/119-14637) (дата обращения: 27.10.2014).
2. Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
3. Морозова Е. В. Формирование готовности школьников к развитию логического мышления и рефлексии: дис. ... канд. пед наук. – Смоленск, 2002. – 181 с.
4. Морозова Е. В. Проблемы формирования готовности школьников к развитию рефлексии логического мышления // Концепт – 2013. – № 11 (ноябрь). – ART 13238. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13238.htm>. – Гос.рег.Эл.№ ФС 77-49965.-ISSN 2304-120X (дата обращения 27.10.2014).

**Abstract.** The paper theoretically justifies and describes the main stages of monitoring of the reflexively conditioned students' logical thinking; the content of the pedagogical monitoring of the development of students' logical thinking; possible approaches to the organization of work on the diagnosis of developmental levels of students' logical thinking and logical reflection and the readiness of students to the logical self-development.

**Key words:** logical thinking, logical reflection, diagnostic materials, pedagogical monitoring.

## References

1. Maksimova, N. A. (2014) "Razvitie logicheskogo myshlenija uchashhihsja s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij", *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, № 5. Available at: [www.science-education.ru/119-14637](http://www.science-education.ru/119-14637) (data obrashhenija: 27.10.2014) (in Russian).
2. Tihomirova, L. F. (1997) *Razvitie intellektual'nyh sposobnostej shkol'nika*, Akademija razvitija, Jaroslavl', 240 p. (in Russian).
3. Morozova, E. V. (2002) *Formirovanie gotovnosti shkol'nikov k razvitiju logicheskogo myshlenija i refleksii: dis. ... kand. ped nauk*, Smolensk, 181 p. (in Russian).
4. Morozova, E. V. (2013) "Problemy formirovanija gotovnosti shkol'nikov k razvitiju refleksii logicheskogo myshlenija", *Koncept*, № 11 (nojabr'), ART 13238, 0,5 p. l. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13238.htm>, Gos.reg.Jel.№ FS 77-49965.-ISSN 2304-120X (data obrashhenija 27.10.2014) (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





**Ермолаева Жаннетта Евгеньевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи ФГБОУ ВПО «Академия государственной противопожарной службы МЧС России», г. Москва

[zhannetta13@gmail.com](mailto:zhannetta13@gmail.com)

**Герасимова Ирина Николаевна,**

подполковник внутренней службы, старший преподаватель кафедры экологической безопасности ФГБОУ ВПО «Академия государственной противопожарной службы МЧС России», г. Москва

[meeqera@mail.ru](mailto:meeqera@mail.ru)

## **Формирование профессиональных компетенций курсантов и слушателей посредством применения активных и интерактивных методов обучения в вузах системы МЧС России**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям формирования профессиональных компетенций обучающихся в вузах системы МЧС. Раскрыты психолого-педагогические особенности и особенности процесса обучения курсантов, находящихся на казарменном положении. Дана характеристика использования интерактивных методов обучения на примере дисциплины «Химия».

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, активные и интерактивные методы обучения, интеллект-карта, инфографика.

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

Познание – это отражение действительности в процессе восхождения от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

*В. И. Ленин*

Цель современного профессионального образования – подготовить специалистов, обладающих определенным набором умений, навыков и академических знаний (то есть набором компетенций), позволяющих быстро, качественно и результативно решать профессиональные задачи.

Достижение данной цели зачастую зависит от ряда факторов:

- 1) материально-технического обеспечения учебного процесса;
- 2) базового уровня подготовки обучающихся, их индивидуальных особенностей, в том числе уровня развития личности, способности к восприятию и переработке информации, способности к нестандартным решениям поставленных задач;
- 3) профессиональных и личностных качеств преподавателей.

Многие вузы пользуются новинками технических средств обучения, интерактивными установками, классами, центрами с конференц-связью, интернет-ресурсами, призванными быстро, качественно и доступно обеспечить процесс обучения, а также наполнить его зрительной образностью, сделать его динамичным.

Что касается базового уровня подготовки обучающихся, то, к сожалению, следует отметить, что за последние годы с популяризацией такой формы итоговой аттестации, как ЕГЭ и ГИА (плохо это или хорошо, в целях политкорректности рассуждать на эту тему не будем, поскольку есть как противники, так и сторонники данной системы), четко прослеживается смещение равновесия от творческого подхода к



решению задач в сторону шаблонного, так называемого решения по стандарту или алгоритму, что, в принципе, закономерно с точки зрения возрастной физиологии как результат «тестового мышления». При этом, возможно, и повышается процент обладателей среднешкольного минимума знаний, но фактически полностью теряются навыки и способности мыслить творчески, нестандартно, а ведь это всегда и было отличительной особенностью хорошего специалиста.

С позиций всего вышесказанного на преподавателя возлагается задача формирования всесторонне и гармонично развитой личности с качествами специалиста, обладающего способностями творческого мышления и навыками нестандартного подхода к проблемным ситуациям.

Попробуем определить роль и место инноваций в процессе обучения в настоящее время на примере преподавания дисциплины «Химия».

**Место дисциплины в процессе обучения.** Общая и специальная химия изучается курсантами, слушателями и студентами на I курсе обучения в течение двух семестров. В процессе обучения проводятся лекционные, практические, лабораторные занятия. Промежуточная аттестация – в виде академических рубежных контролей, дифференцированного зачета, и итоговая аттестация – экзамен. Кроме того, для контроля знаний предусмотрены контрольные работы по ряду тем. Предмет относится к общеобразовательным дисциплинам, но является промежуточным звеном между базовым школьным курсом химии и профессиональными курсами, требующими специальных знаний умений и навыков: теория горения и взрывов, экология, пожароопасные технологические процессы, пожарная тактика и т. д. Одним словом, нашей задачей является трансформация разноуровневых, зачастую бессистемных школьных знаний в систематизированные знания, умения и навыки, необходимые для изучения специальных предметов, из которых впоследствии будут сформированы профессиональные компетенции.

**Характеристика обучаемых:** курсанты (в большинстве своем юноши, есть также несколько взводов девушек) в возрасте 17–25 лет с базовым средним образованием. Срок обучения 4–5 лет.

**Особенности процесса обучения.** Обучение курсантов характеризуется рядом особенностей, связанных с нахождением на казарменном положении.

1. Строго регламентированный режим дня.
2. Ограниченный, по сравнению со студентами гражданских вузов, доступ к дополнительным источникам информации (в том числе интернет-ресурсам).
3. Регламентированный расписанием объем времени на подготовку к занятиям.

**Возрастные физиологические и психологические особенности обучающихся в процессе усвоения информации и формирования личности:**

1. Для данного периода развития характерна доминанта первой сигнальной системы над второй, что влияет на процесс восприятия информации.

2. Существенные изменения происходят в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Л. С. Выготский [1] отмечает, что фантазия у подростка уходит в интимную сферу, которую он всяческим образом скрывает от окружающих и от самого себя. Огромную роль в становлении личности в данный период играет развитие рефлексии (обращение внимания подростка на себя самого, свою личность, ценности, интересы, мотивы, эмоции, поступки, на свое знание или на свое собственное состояние), в результате чего становится возможным более глубокое и широкое понимание других людей и себя самого.



3. Существенные изменения касаются мотивации. Теперь на первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, планами на будущую жизнь. Возникают мотивы на основе поставленной цели или сознательно принятого намерения.

4. Еще одно из новообразований данного периода развития – это интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности. Учение приобретает личный смысл и превращается в самообразование. В таких случаях содержание учебной деятельности выходит за пределы предлагаемой программы. И все же хорошим стимулом к учебе является признание сверстников.

5. В конце переходного периода важным новообразованием является самоопределение, то есть осознание себя в качестве члена общества, в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает, когда подросток стоит перед выбором будущей профессии. В итоге к концу подросткового периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения подростка к миру и к самому себе. Развиваются процессы самосознания и самоопределения, которые приводят к той жизненной позиции, с которой подросток начинает свою самостоятельную жизнь.

Исходя из условий обучения и возрастных особенностей обучаемых, следует, что основное время, отводимое на получение информации и формирование знаний умений и навыков, – классно-групповое занятие. Для повышения продуктивности занятия необходимо с максимальной отдачей использовать время, отводимое на занятие, учитывая при этом возрастные психологические и физиологические особенности обучающихся.

Так, например, доминанта первой сигнальной системы ведет к наилучшему восприятию зрительных образов по сравнению с речевой информацией. На этом этапе, как никогда, справедлива поговорка «Лучше один раз увидеть, чем семь раз услышать», то есть необходимо добавлять в процесс обучения зрительные образы передачи информации – статичную, видео, интерактивную инфографику, различного рода блок-схемы, интеллект-карты, кластеры, таблицы [2; 3].

Однако не следует увлекаться табличными данными. Ни для кого не секрет, что табличный вариант изложения хорош лишь тогда, когда осознан тем, кто заполняет таблицу. В противном случае он воспринимается как безликий графический объект (в отличие от диаграмм и графиков). Поэтому, предостерегая начинающих коллег, хочется посоветовать: если вы все же решили вставить в презентацию занятия табличные данные, запаситесь терпением и очень подробно проанализируйте её с обучающимися. Иначе ваш труд превратится в напрасно потерянное время.

Презентация довольно часто встречающееся явление (с некоторых пор даже обязательное), используемое в современной педагогике. Стандартный пакет Microsoft Office обладает целым рядом полезных «инструментов», позволяющих даже начинающим преподавателям создать красочную и содержательную «шпаргалку» в помощь себе и обучающимся. К сожалению, материал, размещаемый в презентациях, так и остается набором символов. В связи с этим приведем несколько методических рекомендаций:

1. Не пытайтесь полностью заменить себя презентацией. Это лишь инструмент наглядной подачи информации. Основой процесса обучения является непосредственное общение преподавателей с обучающимися.



2. Не стоит вкладывать в презентацию все свои знания по данной теме. Во-первых, первоначально усвоится лишь 30% хорошо изложенной информации (остальное – во время проработок и закреплений). Во-вторых, превышение объема закономерно приведет к увеличению темпа занятия и к быстрой потере интереса со стороны обучающихся. У лекторов со стажем это называется потерей аудитории. К тому же оставляйте курсантам возможность для самостоятельного формирования выводов, ведь именно они и будут основой хороших академических знаний.

3. «Удержать аудиторию» помогает динамика изложения. Монотонные действия, будь то пролистывание слайдов или изложение содержания лекции без частой смены событийности, приводят к неизбежной «потере аудитории». Меняйте стили изложения, добавляйте наглядности/визуализации, красноречивые или образные примеры, и вы почувствуете отдачу.

4. Не переусердствуйте с маркированными списками, структурами и схемами. Информация должна быть понятной и нескудной.

Широкое использование новейших средств технического обучения позволяет оптимизировать учебный процесс, но это лишь одно из направлений – инструментарий педагогики.

Например, интернет-ресурс <http://www.xumuk.ru>, применяемый совместно с интерактивной доской, позволяет усовершенствовать процесс обучения и стимулировать познавательную активность обучающихся. Обычная мультимедийная установка является хорошим подспорьем при необходимости демонстрации химического эксперимента в условиях невозможности его проведения в заданных условиях. Это часто используется преподавателями при проведении лекционных, практических и лабораторных занятий.

Стимулируя познавательную активность курсантов и слушателей, важно строить педагогический процесс так, чтобы обучающиеся имели возможность продуктивной умственной деятельности, а не просто воспроизводили на практическом занятии (семинаре) то, что они услышали на лекции или списали из книги (в современных условиях – скопировали в электронный конспект). Запоминание лекционной информации или сведений, почерпнутых в специальной литературе, в данной ситуации перестаёт быть самостоятельной деятельностью, но переходит в разряд действий, необходимых для решения учебно-профессиональных задач. Для того чтобы на занятиях включалось именно продуктивное мышление, педагог должен ставить перед обучающимися проблемы, сходные с реальными профессиональными, задавать вопросы открытого типа, то есть имеющие множество вариантов правильного ответа. Последнее способствует стимуляции дивергентного мышления, которое, по мнению Дж. Гилфорда [4], является основой креативных способностей.

Приближение обсуждаемых на занятиях проблем к реальным (позиционное мышление) даёт возможность моделирования и проработки ситуаций, с которыми обучаемому придется столкнуться после окончания вуза [5]. Кроме того, жизненные ситуации, в отличие от теоретических схем, неоднозначны и многоплановы, поэтому их анализ заставляет обучаемого посмотреть на проблему под разными углами, с разных точек зрения, что развивает гибкость мышления.

Как уже говорилось ранее, в ситуации применения интерактивных методов обучения происходит именно взаимодействие преподавателя и обучающегося и обучающихся между собой, то есть субъекты образовательного процесса воздействуют друг на друга. Воздействие личности активного, творческого ученика на учителя при-



водит, в частности, к повышению креативной продуктивности педагога, которая выражается не только в выработке новых идей по поводу процесса преподавания, но и в активизации его научного творчества. П. Л. Капица [6], отмечая полезность педагогической деятельности для учёных, говорит, что те ученые наиболее плодотворно ведут свои исследования, которые имеют учеников и вместе с ними работают. Позвольте курсантам поучаствовать в процессе создания учебного пособия по предмету или терминологического словаря; создайте научную проблему (кейс-метод) и попытайтесь найти все возможные пути её решения.

**Кейс-метод (Case study)** – это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, бытовых, производственных, профессиональных или иных проблемных ситуаций (от англ. case – «случай»). При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск, анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией. В кейс-методе происходит формирование проблемы и путей её решения на основе пакета материалов (кейса) с разнообразным описанием ситуации из различных источников. Такой кейс одновременно является и заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий. Перед преподавателем стоит задача грамотно выбрать тип кейса («мертвый», или исчерпывающий, – «живой», или недостаточный) и разработать его, опираясь на временную, разъяснительную и сюжетную структуру.

1. Временная составляющая кейса: курсанты должны четко представлять, в какой временной последовательности происходят изложенные события.

2. Сюжетная структура кейса. Чтобы кейс-материал действительно смог увлечь обучающихся, необходимо наличие четкой сюжетной линии. В тексте кейса должна разыграться драма, способная приковать к себе внимание. Столкновение идей или людей – лучшая гарантия успеха кейса при его дальнейшем использовании в учебной аудитории.

3. Разъяснительная структура кейса. Изложенная в кейсе ситуация должна быть понятна читателю до мельчайших подробностей (не должно оставаться неразобранных терминов и понятий). Необходимо помнить, что восприятие материала автором кейса и обучающимся, читающим текст кейса, не одинаково.

#### **Правила работы с кейсами:**

1. Формирование групп: от 3 до 6 человек.

2. Дисциплина: для поддержания дисциплины в аудитории используйте прием «молчаливой дискуссии». Данная форма может использоваться перед началом обычной дискуссии для того, чтобы выявить разные взгляды, мнения и чувства, вызываемые каким-либо понятием. Позволяет вовлечь в работу всех курсантов, обеспечивает независимость суждений. Члены каждой группы усаживаются вокруг своего стола, на котором лежит большой лист бумаги. Преподаватель пишет на доске какое-то понятие и просит написать на листе свои ассоциации, вообще все, что приходит в голову, когда думаешь о предложенной теме. Главное правило: говорить нельзя, нужно молчать. После того как записаны свои мысли, можно посмотреть, что делают соседи. Можно давать письменные ответы на вопросы других. Между словами можно рисовать связи, задавать вопросы письменно, предлагать встречные аргументы.

3. Соблюдение временного регламента: В отведенный период времени каждая подгруппа должна подготовиться к общему обсуждению, то есть к концептуальному представлению своего варианта решения задачи.

4. Предложите курсантам оформить результаты исследования в виде таблицы.



Использование интерактивных методов обучения, повышение творческой активности обучаемых влечет за собой еще одно последствие – невозможность жесткой структурированности, полного программирования учебного занятия. Педагогическая ситуация становится до известных пределов непредсказуемой, как непредсказуем результат любого творческого акта.

Таким образом, для нестандартного подхода к решению профессиональных задач полезно привить обучающимся навыки формирования логических связей, помогающих в эффективности поиска оптимального решения. Этому, в частности, способствует позиционное мышление и применение таких методов, как интеллект-карта, кейс-метод и инфографика, на занятиях.

## Ссылки на источники

1. Выготский А. С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. – М., 1983. – 462 с.
2. Герасимова И. Н., Ермолаева Ж. Е. Интеллект-карта как метод формирования понятийно-терминологического аппарата обучающихся в высшей школе // Пожары и ЧС. – М., 2014. – № 2. – С. 58–65.
3. Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н. Применение интерактивных методов обучения на этапе итогового контроля знаний, умений и навыков курсантов и слушателей при изучении дисциплин «Риторика» и «Экология» // Концепт. – 2014. – № 06 (июнь). – ART 14152. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14152.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X (дата обращения: 22.10.2014).
4. Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н. Применение интерактивных методов обучения на этапе итогового контроля ...
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 14 с.
6. Капица П. Л. Эксперимент, теория, практика. – М., 1974. – 288 с.

### Zhannetta Ermolaeva,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the chair of the Russian language and standard of speech, Academy of public fire service of the Russian Emergency Ministry, Moscow

[Zhannetta13@gmail.com](mailto:Zhannetta13@gmail.com)

### Irina Gerasimova,

Lieutenant colonel of internal service, senior lecturer at the chair of ecological safety, Academy of public fire service of the Russian Emergency Ministry, Moscow

## Formation of professional competence of cadets and students through the use of active and interactive methods of teaching in higher education institutions of the Russian Emergencies Ministry

**Abstract.** This paper is devoted to the peculiarities of the formation of the professional competencies of students in the universities of the MOE. Revealed psycho-pedagogical features and characteristics of the learning of students who are in the barracks. The characteristic of the use of interactive teaching methods on the example of discipline "Chemistry".

**Key words:** professional competence, active and interactive teaching methods, Mind maps, infographics.

## References

1. Vygotskij, A. S. (1983) "Pedologija podroostka", *Sobr. soch. : v 6 vol.*, vol. 4, 462 p. (in Russian).
2. Gerasimova, I. N. & Ermolaeva, Zh. E. (2014) "Intel'ekt-karta kak metod formirovanija ponjatijno-terminologicheskogo apparata obuchajushhihsja v vysshej shkole", *Pozhary i ChS*, № 2, Moscow, pp. 58–65 (in Russian).
3. Ermolaeva, Zh. E. & Gerasimova, I. N. (2014) "Primenenie interaktivnyh metodov obuchenija na jetape ito-govogo kontrolja znaniij, umenij i navykov kursantov i slushatelej pri izuchenii disciplin 'Ritorika' i 'Jekologija'", *Koncept*, № 06 (ijun'), ART 14152. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14152.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X (data obrashhenija: 22.10.2014) (in Russian).
4. Ermolaeva, Zh. E. & Gerasimova, I. N. (2014) Op. cit.
5. Gilford, Dzh. (1965) "Tri storony intellekta", *Psihologija myshlenija*, Progress, Moscow, 14 p. (in Russian).
6. Kapica, P. L. (1974) *Jeksperiment, teorija, praktika*, Moscow, 288 p. (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142



## Экспериментальная проверка эффективности формирования проектировочной компетентности будущего инженера-педагога швейного профиля

**Аннотация.** В работе представлены критерии, показатели и уровни сформированности проектировочной компетентности, выделены педагогические условия ее формирования. Описана методика оценивания уровня сформированности проектировочной компетентности. Представлены результаты сравнительных исследований формирования у будущих инженеров-педагогов швейного профиля проектировочной компетентности в контрольной и экспериментальной группах.

**Ключевые слова:** компетентность, проектировочная компетентность, методика оценивания компетентности, педагогический эксперимент, критерии компетентности, показатели компетентности, уровни компетентности.

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

В научных психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных ученых широко описывается модернизация высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода. Формирование компетентностей у будущих специалистов является основной целью и результатом обучения в высшей школе. Специфика инженерно-педагогической подготовки – в объединении педагогической и специальной составляющих дисциплин учебного плана, что, соответственно, проявляется в формировании блока педагогических и специальных компетентностей. Для профиля подготовки «Технология изделий легкой промышленности» нами выделены специальные компетентности, которые необходимо сформировать у будущих инженеров-педагогов: проектировочная, технологическая, техническая, предпринимательская. При этом проектировочная компетентность – базовая, так как способность будущих специалистов проектировать одежду лежит в основе процесса изготовления швейных изделий. Исследование формирования проектировочной компетентности будущего инженера-педагога швейного профиля обусловило необходимость экспериментальной проверки эффективности разработанной модели формирования компетентности, которая реализует педагогические условия.

Цель опытно-экспериментальной проверки заключается в признании эффективности выдвинутой гипотезы, что формирование проектировочной компетентности у будущих инженеров-педагогов швейного профиля достигнет большей эффективности, если в учебном процессе реализовать такую совокупность педагогических условий: структурирование содержания, направленного на формирование проектировочной компетентности у будущих инженеров-педагогов швейного профиля; соблюдение алгоритма формирования проектировочной компетентности у будущих инженеров-педагогов швейного профиля; технология формирования проектировочной компетентности у будущих инженеров-педагогов швейного профиля; ориентация профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля на результаты обучения в виде дескрипторов уровней.



Направление и задачи опытно-экспериментальной проверки:

1. Определить критерии и показатели оценки эффективности формирования у будущих инженеров-педагогов проектировочной компетентности.
2. Установить с помощью педагогического тестирования уровень базовых знаний студентов по проектировочной компетентности.
3. Выбрать контрольные и экспериментальные группы студентов для проведения формирующего этапа эксперимента.
4. Выполнить экспериментальную проверку эффективности разработанной модели формирования проектировочной компетентности у будущих инженеров-педагогов швейного профиля.
5. Осуществить сравнительные исследования результатов обучения студентов в контрольных и экспериментальных группах.

Для решения поставленных задач был выбран педагогический эксперимент, который проводился в два этапа: констатирующий и формирующий. Выбор этого метода объясняется тем, что запланировано сравнить результаты формирования проектировочной компетентности при традиционной подготовке студентов и при внедрении в учебный процесс модели формирования проектировочной компетентности в экспериментальных группах.

Оценивание проектировочной компетентности требует количественных оценок, поэтому возникла необходимость разработки параметров, которые бы удовлетворяли условиям объективности, доступности и простоты определения. Была разработана система показателей и критериев сформированности проектировочной компетентности. В нашем исследовании выделены такие критерии компетентности: когнитивный, деятельностный и личностный. Каждый критерий имеет ряд показателей, описывающих его проявления. Выделение критериев и их показателей необходимо для установления уровня сформированности компетентности. Критерии и показатели проектировочной компетентности будущего инженера-педагога швейного профиля представлены в табл. 1.

Таблица 1

## Критерии и показатели проектировочной компетентности

<i>Проектировочная компетентность</i>	<i>Критерии компетентности</i>	<i>Показатели компетентности</i>
Способность проектировать одежду различного ассортимента с учетом типа производства и свойств пакета материалов	Когнитивный	Знать особенности и этапы художественного проектирования одежды
		Знать методику подбора материалов для образца модели одежды
		Знать методику разработки рабочей конструкторской документации и требования к оформлению пакета конструкторской документации
	Деятельностный	Уметь разрабатывать художественный проект коллекции моделей одежды определенного ассортимента в эскизной форме
		Уметь подбирать пакет материалов для образца спроектированной модели одежды
		Уметь разрабатывать пакет технической документации на образец спроектированной модели одежды
	Личностный	Организованность
		Аналитическое мышление
		Пространственное мышление
		Математические способности



Показатель уровня сформированности знаний у будущих специалистов рассматривается согласно классификации, в которой выделяют три уровня [1]: ознакомительно-ориентировочный (ОО), понятийно-аналитический (ПА), продуктивно-синтетический (ПС). При этом желаемый уровень сформированности знаний по проектированию швейных изделий как составляющей проектировочной компетентности рассматривается нами на уровнях ПА и ПС, так как уровень сформированности знаний ОО довольно низкий.

Показатель уровня сформированности умений у будущих инженеров-педагогов рассматривается на трех уровнях [2]: с опорой на источник информации (ОИИ), самостоятельно (С), самостоятельно в автоматизированном режиме (СА). Желаемый уровень сформированности умений по проектированию швейных изделий рассматривается на уровнях ОИИ и С, так как уровень СА является достаточно высоким в выполнении задач по проектированию швейных изделий при наличии полученного студентами ограниченного опыта выполнения таких задач во время учебно-профессиональной деятельности.

Для того чтобы профессионально важные качества (ПВК) как составляющие проектировочной компетентности выполняли диагностическую функцию, они должны иметь количественную оценку уровня проявления. ПВК в нашем исследовании оцениваются по четырехбалльной шкале:

5 баллов – профессионально важное качество выражено на высоком уровне и проявляется во время выполнения задач по проектированию швейных изделий;

4 балла – профессионально важное качество хорошо выражено, но проявляется непостоянно во время выполнения заданий;

3 балла – низкий уровень проявления профессионально важного качества во время выполнения заданий;

2 балла – профессионально важное качество не сформировано, не проявляется в процессе выполнения студентами заданий.

Нами выделено три уровня сформированности проектировочной компетентности: начальный, базовый и высокий.

Начальный уровень – уровень сформированных знаний и умений – позволяет осуществлять репродуктивные действия при выполнении квазипрофессиональных задач по проектированию швейных изделий. Профессионально важные качества ограничены в своем проявлении и не позволяют быстро и качественно выполнить ряд поставленных задач.

Базовый уровень – уровень сформированных знаний и умений – позволяет выполнять действия, последовательность которых четко запланирована студентом в рамках поставленной задачи. Уровень сформированных профессионально важных качеств позволяет качественно выполнить квазипрофессиональные задачи.

Высокий уровень – уровень сформированных знаний и умений – позволяет синтезировать информацию для решения квазипрофессиональных задач. Уровень сформированных профессионально важных качеств позволяет качественно и оперативно выполнять профессиональные задачи, осуществлять совершенствование и рационализацию квазипрофессиональной деятельности.

Методика оценивания уровня сформированности проектировочной компетентности проводится по таким этапам:

1. Определение весовых коэффициентов компонентов компетентности.
2. Определение итогового балла сформированности компетентности.
3. Определение уровня сформированности компетентности.



Анализ научной литературы по вопросам соотношения знаний, умений и качеств личности в общей результативной оценке подготовки специалистов позволил выделить следующие весовые коэффициенты компонентов компетентности: когнитивный компонент (Кк) – 0,2; деятельностный компонент (Кд) – 0,5; личностный компонент (Ко) – 0,3.

Итоговый балл сформированности компетентности (Рк) определяем по формуле:

$$P_k = O_k K_k + O_d K_d + K_o (O_{o1} + O_{o2} + O_{o3} + O_{o4}) / 4,$$

где  $O_k$  – количество баллов оценки когнитивного компонента;  $O_d$  – количество баллов оценки деятельностного компонента;  $O_{op}$  – количество баллов оценки личностного компонента по показателям: организованность ( $O_{o1}$ ), аналитическое мышление ( $O_{o2}$ ), пространственное мышление ( $O_{o3}$ ), математические способности ( $O_{o4}$ ).

Максимально возможный итоговый балл сформированности компетентности (Рк) составляет 5,00, что соответствует коэффициенту 1. Минимальный пороговый уровень сформированности компетентности составляет 2,75 балла, что соответствует коэффициенту 0,55. Итоговый коэффициент уровня компетентности (Кр) определяем по формуле  $K_p = 100P_k/5$ .

Определение буквенной оценки компетентности по шкале ECTS и уровень ее сформированности определяем согласно табл. 2.

Таблица 2

## Определение уровня сформированности компетентности

Интервальная шкала (итоговый балл сформированности компетентности – $P_k$ )	Оценка ECTS	Сформированность компетентности	
		Итоговый коэффициент	Уровень компетентности
4,75–5,00	A	$0,95 \geq K_p \leq 1$	Высокий
4,25–4,74	B	$0,75 \geq K_p \leq 0,94$	Базовый
3,75–4,24	C		
3,25–3,74	D	$0,55 \geq K_p \leq 0,74$	Начальный
2,75–3,24	E		
2,00–2,74	FX	Компетентность не сформирована	
0,00–1,99	F		

Во время констатирующего этапа эксперимента осуществлялось изучение реального состояния подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля по проектированию швейных изделий при традиционной теоретической и практической подготовке. Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне специальных знаний и умений по проектированию швейных изделий при традиционной подготовке студентов.

Независимыми переменными исследования на констатирующем этапе эксперимента были содержание, формы, методы и средства традиционной подготовки студентов; зависимыми переменными – критерии и показатели проектировочной компетентности (табл. 1).

Методика проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента заключалась в требовании не нарушать существующий (действующий) учебный процесс подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля по проектированию швейных изделий. По результатам овладения студентами теоретическим и практическим материалом определялась оценка уровня сформированности у студентов знаний, умений и ПВК. Сводные данные уровня сформированности компонентов проектировочной компетентности в контрольной группе на констатирующем этапе представлены в табл. 3.



Таблица 3

## Результаты оценки показателей проектировочной компетентности при традиционной подготовке студентов на констатирующем этапе педагогического эксперимента

№ п/п	Критерии	Количество студентов				Средние значения показателя
		С низким уровнем (2 балла)	Со средним уровнем (3 балла)	С достаточным уровнем (4 балла)	С высоким уровнем (5 баллов)	
1	Когнитивный	9 (10%)	45 (50%)	20 (22,22%)	16 (17,78%)	3,48
2	Деятельностный	8 (8,89%)	49 (54,44%)	22 (24,44%)	11 (12,22%)	3,40
3	Личностный	15 (16,67%)	37 (41,11%)	28 (31,11%)	10 (11,11%)	3,37
		11 (12,22%)	41 (45,56%)	29 (32,22%)	9 (10%)	3,40
		9 (10%)	38 (42,22%)	31 (34,44%)	12 (13,33%)	3,51
		4 (4,44%)	46 (51,11%)	25 (27,78%)	15 (16,67%)	3,57

Анализ данных табл. 3 показал, что средние значения показателей находятся в пределах 3,37–3,57, что свидетельствует о низкой эффективности традиционной подготовки студентов по проектированию швейных изделий. Это позволяет сделать предположение, что традиционные содержание, формы, методы и средства обучения недостаточно влияют на формирование проектировочной компетентности.

На формирующем этапе педагогического эксперимента осуществлялась апробация структурированного содержания обучения, обеспечивающего формирование проектировочной компетентности согласно разработанному алгоритму и технологии, дидактического обеспечения в виде учебно-методического комплекса дисциплин «Швейные материалы», «Художественное проектирование одежды», «Проектирование швейных изделий» и электронного учебно-методического комплекса дисциплин реализованного в среде «MOODLE». Диагностика сформированного уровня компетентности проводилась на двух этапах обучения студентов для демонстрации динамики ее формирования и доказательства действенности разработанной модели.

Независимыми переменными на формирующем этапе педагогического эксперимента были:

- для контрольных групп: содержание и педагогический инструментарий традиционной подготовки студентов;
- для экспериментальных групп: содержание, технология и алгоритм формирования проектировочной компетентности.

Зависимыми переменными являются критерии и показатели проектировочной компетентности и диагностический инструментарий.

Надежность результатов экспериментального исследования обеспечивалась отбором и выравниванием контрольной и экспериментальной групп с целью определения начального уровня подготовки студентов путем проведения входного тестирования. Тестирование выполнялось с помощью педагогических тестовых заданий трех уровней сложности с четко сформулированными вопросами и единственным возможным правильным вариантом ответов. Расчет среднего балла начального уровня подготовки студентов контрольной и экспериментальной групп представлен в табл. 4.



Таблица 4

## Расчет среднего балла начального уровня подготовки

Оценка	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Количество оценок	Общее количество баллов	Среднее значение	Количество оценок	Общее количество баллов	Среднее значение
«2»	1	2		1	2	
«3»	46	138		48	144	
«4»	31	124		29	116	
«5»	18	90		17	85	
Итого	95	354	3,73	95	347	3,65

Проверку однородности контрольной и экспериментальной групп осуществляли с использованием t-критерия Стьюдента [3]. Определив t-критерий Стьюдента, сравнили его с табличным [4]. Табличное значение t-критерия больше, чем расчетное ( $t_{табл} (1,984) > t_{расч} (0,702)$ ), это указывает на то, что нулевая гипотеза не отвергается и две выборки принадлежат к одной генеральной совокупности, а именно они однородны для уровня достоверности 0,05. Выбранные контрольная и экспериментальная группы являются однородными и условно равными.

Проведение экспериментальных исследований предусматривает выполнение одинаковых для контрольных и экспериментальных групп заданий с целью проверки уровня сформированности проектировочной компетентности у будущих специалистов. При определении уровня сформированности проектировочной компетентности у будущих специалистов происходило оценивание каждого ее критерия. Оценка когнитивного критерия осуществлялась путем использования ситуативных тестов. Оценка деятельностного компонента давалась по результатам разработки студентами пакета технической документации на образец модели. Оценивание личностного компонента происходило путем экспертного оценивания.

Неоднократное проведение диагностических срезов при определении уровня сформированности компетентности демонстрирует динамику ее формирования, требует значительных усилий, хотя полученные результаты позволяют сделать этот процесс контролируемым и управляемым. Первый этап определения уровня сформированности компонентов компетентности проводился по завершении изучения дисциплины «Проектирование швейных изделий». Второй этап – после прохождения студентами траектории формирования компетентности, которая заканчивается выполнением дипломной работы. Результаты сравнительных исследований показателей проектировочной компетентности в контрольных и экспериментальных группах приведены в табл. 5.

Таблица 5

## Результаты сравнительных исследований показателей проектировочной компетентности

№ п/п	Критерии	Прирост средних значений (%)				
		Контрольные группы		Экспериментальные группы		
		1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап	
1	Когнитивный	3,16	4,6	7,76	9,20	
2	Деятельностный	6,47	7,06	11,18	12,65	
3	Личностный	O <sub>01</sub>	2,37	3,56	6,23	8,61
		O <sub>02</sub>	2,35	4,12	7,06	10,0
		O <sub>03</sub>	3,13	3,99	8,55	10,26
		O <sub>04</sub>	2,8	3,64	5,04	6,44



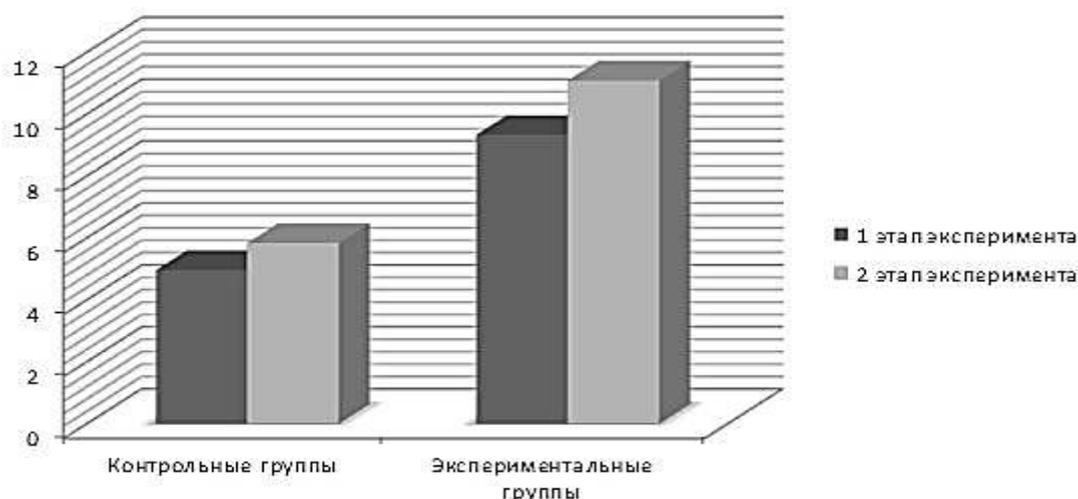
Итоговый балл сформированности проектировочной компетентности в контрольных и экспериментальных группах рассчитываем по формуле (2). Сравнительные результаты итогового балла сформированности проектировочной компетентности у будущих инженеров-педагогов представлены в табл. 6.

Таблица 6

### Результаты сравнительных исследований итогового балла сформированности проектировочной компетентности в контрольных и экспериментальных группах

Этап эксперимента			Итоговый балл	Прирост средних значений (%)
Констатирующий			3,43	0
Формирующий	Контрольные группы	1-й этап	3,60	4,96
		2-й этап	3,63	5,83
	Экспериментальные группы	1-й этап	3,75	9,33
		2-й этап	3,81	11,08

Руководствуясь результатами сравнительных исследований показателей проектировочной компетентности, определим средние показатели сформированности компетентности в контрольных и экспериментальных группах в динамике ее формирования. Динамика прироста среднего показателя сформированности проектировочной компетентности в контрольных группах составляет 4,96 на первом этапе и 5,83 на втором этапе диагностирования, в экспериментальных группах соответственно 9,33 и 11,08 (см. рисунок).



Прирост среднего показателя сформированности проектировочной компетентности в контрольных и экспериментальных группах

Анализ полученных результатов педагогического исследования относительно позитивной динамики формирования проектировочной компетентности в экспериментальных группах позволяет сделать вывод о целесообразности осуществления инженерно-педагогической подготовки по проектированию швейных изделий согласно модели формирования проектировочной компетентности, реализующей педагоги-



ческие условия ее формирования. Доверительные интервалы показателей экспериментальных и контрольных групп не перекрываются, это свидетельствует о том, что эффективность и результативность использования предложенной модели формирования проектировочной компетентности существенно выше по сравнению с традиционной подготовкой студентов. Таким образом, проведенное исследование подтвердило правильность гипотезы.

## Ссылки на источники

1. Артюх С. Ф. и др. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: пособие для преподавателей. – Харьков: УИПА, 2001. – С. 54.
2. Там же. – С. 53.
3. Образцов П. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций. – Орел, 2002. – 291 с.
4. Годфруа Ж. Что такое философия: в 2 т. Т. 2 / под ред. д-ра психол. наук Г. Г. Аракелова. – М.: «Мир», 1992. – 446 с.

## Viktoriya Bilyk,

PhD student, Khmel'nitskiy Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine

[bilykvika@ya.ru](mailto:bilykvika@ya.ru)

## Experimental verification of forming design competence efficiency among future engineer-teacher of sewing profile

**Abstract.** Criteria, indexes and levels of formed of design competence are presented in the article and the pedagogical terms of its forming are selected. The method of evaluation the level of design competence is described. The results of comparative researches of among future engineers-teachers of sewing profile are presented in control and experimental groups.

**Key words:** competence, design competence, method of evaluation of competence, pedagogical experiment, criteria of competence, indexes of competence, levels of competence.

## References

1. Artyukh, S.F. et al. (2001) *Pedagogicheskie aspektu prepodavaniya inzhenernyh disciplin. Posobie dlya prepodavatelej*, UIPA, Khar'kov, 210 p. (in Russian).
2. Obratsov, P.I. (2002) *Metodologiya i metodu psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: kurs lekcij*, Orjol, 291 p. (in Russian).
3. Godfrua, Zh. & Arakelov, G.G. (ed.) (1992) *Chto takoe filosofiya: v 2 vol.*, vol. 2 Mir, Moscow, 446 p. (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

Герниченко И. И., кандидатом педагогических наук;

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





**Здоровенко Марина Юрьевна,**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный университет», г. Киров  
[zdorovenki@ngs.ru](mailto:zdorovenki@ngs.ru)

**Зеленина Наталья Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров  
[sezal@mail.ru](mailto:sezal@mail.ru)

**Крутихина Марина Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров  
[krumarvik@mail.ru](mailto:krumarvik@mail.ru)

## Типичные ошибки и затруднения школьников при решении неравенств различными способами на Едином государственном экзамене по математике

**Аннотация.** Статья посвящена анализу типичных ошибок и затруднений школьников при решении неравенств различными способами на итоговой аттестации по математике.

**Ключевые слова:** обучение математике, неравенство, система неравенств, различные способы решения неравенств, Единый государственный экзамен по математике.

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

Линия уравнений и неравенств является одной из ведущих содержательно-методических линий школьного курса математики. Традиционно наибольшие затруднения у учащихся вызывает решение неравенств. В кодификаторе требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения Единого государственного экзамена по математике указано, что учащиеся должны уметь решать рациональные, показательные, логарифмические неравенства и их системы.

В последние годы в модели контрольно-измерительных материалов соответствующее задание содержится в части 2 и имеет повышенный уровень трудности. В частности, в 2014 г. требовалось решить систему, состоящую из логарифмического и показательного неравенств. По данным ЦОКО Кировской области [1], к решению задачи С3 приступило около 35% школьников, что говорит об определенной подготовке по этой теме (к решению задачи С4, например, приступило порядка 7%, С5 – 4% выпускников). Однако дать хотя бы частичное решение системы неравенств, а тем более решить ее полностью удалось далеко не всем. Так, по данным статистики, один первичный балл за решение задачи С3 (обоснованно получен верный ответ в одном неравенстве исходной системы или получен неверный ответ из-за вычислительной ошибки, но при этом имеется верная последовательность всех шагов решения системы) получили 22,12% учеников, приступивших к решению, два балла (обоснованно получены верные ответы в обоих неравенствах исходной системы) – 1,44% школьников. Полные три балла за решение этой задачи (обоснованно полу-



чен верный ответ) выставлены 6,14% решавших. Средние показатели по стране соответственно равны 34, 8,8, 2,8 и 6,4% [2].

Опыт проверки развернутых ответов участников Единого государственного экзамена по математике показывает, что выпускники владеют различными методами решения неравенств, в том числе и выходящими за рамки школьной программы. Вместе с тем можно выделить типичные ошибки и затруднения учащихся при использовании различных способов решения неравенств. Обратимся к анализу этих ошибок на примере решения системы

$$\begin{cases} \log_{11-x}(x+7) \cdot \log_{x+5}(9-x) \leq 0, \\ 64x^2 - 3x + 20 - 0,125^{2x^2 - 6x - 200} \leq 0 \end{cases} [3].$$

Для решения логарифмического неравенства учащиеся выбирают следующие способы.

## I. Переход к совокупности двух систем (расщепление неравенств)

$$\log_{11-x}(x+7) \cdot \log_{x+5}(9-x) \leq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \log_{11-x}(x+7) \geq 0 \\ \log_{x+5}(9-x) \leq 0 \end{cases} \quad (1)$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} \log_{11-x}(x+7) \leq 0 \\ \log_{x+5}(9-x) \geq 0 \end{cases} \quad (2)$$

Решим систему (1) совокупности:

$$(1) \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} 11-x > 1 \\ x+7 \geq 1 \\ 0 < 11-x < 1 \\ x+7 \leq 1 \\ x+7 > 0 \end{cases} \\ \begin{cases} x+5 > 1 \\ 9-x \leq 1 \\ 9-x > 0 \\ 0 < x+5 < 1 \\ 9-x \geq 1 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x < 10 \\ x \geq -6 \\ 10 < x < 11 \\ x \leq -6 \\ x > -7 \end{cases} \\ \begin{cases} x > -4 \\ x \geq 8 \\ x < 9 \\ -5 < x < -4 \\ x \leq 8 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} [-6 \leq x < 10 \\ x \in \emptyset \\ 8 \leq x < 9 \\ -5 < x < -4 \end{cases} \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow x \in (-5; -4) \cup [8; 9).$$

Решим систему (2) совокупности:

$$(2) \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} 11-x > 1 \\ x+7 \leq 1 \\ x+7 > 0 \\ 0 < 11-x < 1 \\ x+7 \geq 1 \end{cases} \\ \begin{cases} x+5 > 1 \\ 9-x \geq 1 \\ 0 < x+5 < 1 \\ 9-x \leq 1 \\ 9-x > 0 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x < 10 \\ x \leq -6 \\ x > -7 \\ 10 < x < 11 \\ x \geq -6 \end{cases} \\ \begin{cases} x > -4 \\ x \leq 8 \\ -5 < x < -4 \\ x \geq 8 \\ x < 9 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} [-7 < x \leq -6 \\ 10 < x < 11 \\ -4 < x \leq 8 \\ x \in \emptyset \end{cases} \Leftrightarrow x \in \emptyset.$$

Таким образом,  $x \in (-5; -4) \cup [8; 9)$ .



Переход к совокупности двух систем в качестве способа решения логарифмического неравенства такого типа выбирают порядка 40% решающих. Этот способ требует от выпускников:

- знания свойств логарифмов и логарифмической функции;
- умения решать простейшие рациональные неравенства и их системы, находить объединения и пересечения множеств;
- понимания логической структуры решения и равносильности переходов.

Основным недостатком данного способа является его громоздкость. В то же время верно доведенное до конца решение показывает достаточно высокую математическую культуру учащихся. Обратим внимание на то, что при этом решении не требуется специально находить область допустимых значений неравенства, однако понимают это далеко не все ученики. Выписывание на первом шаге лишних условий в системе, так же как и отсутствие в записи решения значков равносильности и следствия, можно, на наш взгляд, не считать существенным недостатком. Основные ошибки учеников связаны с неверным раскрытием комбинаций совокупностей и систем, выбором ответа в случае пересечения и объединения множеств, включения/не включения в ответ концов промежутков в соответствии со строгостью знака неравенства. Заметим, что использование вместо значка совокупности союза «или» при записи решения неравенства значительно уменьшает количество логических ошибок.

Решение может быть существенно короче, если сначала найти область допустимых значений и заметить, что один из множителей на этом множестве всегда положителен.

Область допустимых значений неравенства определяется из системы

$$\begin{cases} 11 - x > 0, \\ 11 - x \neq 1, \\ x + 7 > 0, \\ x + 5 > 0, \\ x + 5 \neq 1, \\ 9 - x > 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x < 11, \\ x \neq 10, \\ x > -7, \\ x > -5, \\ x \neq -4, \\ x < 9. \end{cases} \Leftrightarrow x \in (-5; -4) \cup (-4; 9).$$

При этих значениях переменной  $x$   $11 - x > 2,2 > 1$  и  $x + 7 > 2,2 > 1$ . Отсюда  $\log_{11-x}(x + 7) > 0$  в области допустимых значений.

Следовательно, для того чтобы  $\log_{11-x}(x + 7) \cdot \log_{x+5}(9 - x) \leq 0$ , достаточно, чтобы  $\log_{x+5}(9 - x) \leq 0$  в области допустимых значений исходного неравенства. Решим последнее неравенство.

$$\log_{x+5}(9 - x) \leq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x + 5 > 1 \\ 9 - x \leq 1 \\ 9 - x > 0 \\ 0 < x + 5 < 1 \\ 9 - x \geq 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > -4 \\ x \geq 8 \\ x < 9 \\ -5 < x < -4 \\ x \leq 8 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 8 \leq x < 9 \\ -5 < x < -4 \end{cases}$$

Таким образом,  $x \in (-5; -4) \cup [8; 9)$ .

Последнее неравенство может быть также решено с помощью рационализации (см. далее).

Этим способом воспользовались примерно 10% учащихся, приступивших к решению.



## II. Метод интервалов

$$\log_{11-x}(x+7) \cdot \log_{x+5}(9-x) \leq 0.$$

Рассмотрим функцию  $y = \log_{11-x}(x+7) \cdot \log_{x+5}(9-x)$ , непрерывную на области определения.

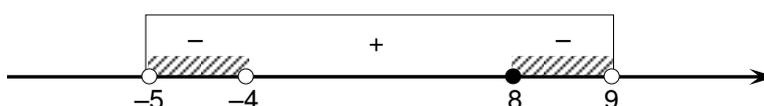
Область определения этой функции совпадает с областью допустимых значений неравенства:  $x \in (-5; -4) \cup (-4; 9)$

Найдем нули функции:  $\log_{11-x}(x+7) \cdot \log_{x+5}(9-x) = 0 \Leftrightarrow$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} \log_{11-x}(x+7) = 0, \\ \log_{x+5}(9-x) = 0, \\ x \in (-5; -4) \cup (-4; 9) \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x+7 = 1, \\ 9-x = 1, \\ x \in (-5; -4) \cup (-4; 9) \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = -6, \\ x = 8, \\ x \in (-5; -4) \cup (-4; 9) \end{cases} \Leftrightarrow x =$$

8.

Определим знак функции в каждом промежутке ее области определения:



Если  $x = 8,5$ , тогда  $\log_{2,5} 15,5 \cdot \log_{13,5} 0,5 < 0$ .

Если  $x = 0$ , тогда  $\log_{11} 7 \cdot \log_5 9 > 0$ .

Если  $x = -4,5$ , тогда  $\log_{15,5} 2,5 \cdot \log_{0,5} 13,5 < 0$ .

Таким образом, решением неравенства являются  $x \in (-5; -4) \cup [8; 9)$ .

Применение метода интервалов требует от участников экзамена:

- знания определения и свойств логарифмической функции;
- владения понятием нуля функции;
- умения решать простейшие рациональные неравенства, их системы и совокупности, находить объединения и пересечения множеств; сравнивать значения «невывчисляющихся» логарифмов;
- понимания сути метода интервалов и его отдельных этапов.

Этот способ решения логарифмического неравенства выбирают порядка 30% выпускников.

Основная ошибка учащихся состоит в расстановке знаков на числовой прямой (после решения уравнений  $\log_{11-x}(x+7) = 0$  и  $\log_{x+5}(9-x) = 0$ ) без учета области определения функции. В результате функция «получает» знак на промежутках, в которых не определена. Причиной этого является формальное выполнение шагов метода интервалов без понимания его сути, слабое владение понятием «нуль функции». В качестве наиболее распространенных ошибок отметим также «автоматическое» чередование знаков, потерю одного из ограничений на основании логарифма при нахождении области определения функции, несоответствие между изображением концов промежутка на числовой прямой и записью этого промежутка.

## III. Метод рационализации (декомпозиции, замены множителей)

В последнее время этот метод решения неравенств получил достаточно широкое распространение, хотя в школьных учебниках он, как правило, не рассматривается. Метод рационализации заключается в замене сложного выражения  $F(x)$  на более простое выражение  $G(x)$  (в конечном счете рациональное), при которой неравенство  $G(x) \vee 0$  равносильно неравенству  $F(x) \vee 0$  в области определения выражения  $F(x)$ .

Короткое и практически безошибочное решение получили те школьники, которые рационализировали произведение логарифмов, зная, что знак выражения



$\log_h f \cdot \log_p g$  в области его допустимых значений совпадает со знаком выражения  $(h-1)(f-1)(p-1)(g-1)$ .

В нашем случае

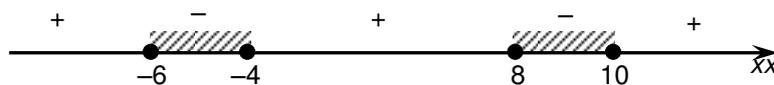
$$\log_{11-x}(x+7) \cdot \log_{x+5}(9-x) \leq 0.$$

Область допустимых значений неравенства определяется условием:  $x \in (-5; -4) \cup (-4; 9)$ .

В области допустимых значений логарифмическое неравенство равносильно следующему рациональному неравенству:

$$(10-x) \cdot (x+6) \cdot (x+4) \cdot (8-x) \leq 0,$$

решение которого методом интервалов имеет вид:



С учетом области допустимых значений логарифмического неравенства получаем  $x \in (-5; -4) \cup [8; 9)$ .

Отметим, что некоторые выпускники применяли метод рационализации для решения логарифмического неравенства в комбинации с расщеплением неравенств, то есть осуществляли переход

$$\log_{11-x}(x+7) \cdot \log_{x+5}(9-x) \leq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \log_{11-x}(x+7) \geq 0 \\ \log_{x+5}(9-x) \leq 0 \\ \log_{11-x}(x+7) \leq 0 \\ \log_{x+5}(9-x) \geq 0 \end{cases}$$

и далее рационализировали каждое из четырех неравенств, исходя при этом из того, что знак логарифмической функции в ее области определения совпадает со знаком соответствующего рационального выражения (знак выражения  $\log_g f$  совпадает со знаком выражения  $(g-1)(f-1)$  в области определения логарифмической функции).

Рационализацию для решения логарифмического неравенства выбирают примерно 20% учащихся из числа приступивших к решению.

Показательное неравенство  $64^{x^2-3x+20} - 0,125^{2x^2-6x-200} \leq 0$  вызвало у участников экзамена гораздо меньше затруднений. В основном выпускники приводили степени к одному основанию, а затем использовали свойство монотонности показательной функции.



$$64^{x^2-3x+20} - 0,125^{2x^2-6x-200} \leq 0 \Leftrightarrow 2^{6x^2-18x+120} \leq 2^{-6x^2+18x+600} \Leftrightarrow 6x^2 - 18x + 120 \leq -6x^2 + 18x + 600 \Leftrightarrow 12x^2 - 36x - 480 \leq 0 \Leftrightarrow x^2 - 3x - 40 \leq 0.$$

Решением последнего неравенства являются  $x \in [-5; 8]$ .

Некоторые учащиеся для решения также использовали метод рационализации, исходя из того, что знак выражения  $h^f - h^g$  ( $h > 0$ ) в области его допустимых значений совпадает со знаком выражения  $(h-1)(f-g)$ .

В нашем случае  $2^{6x^2-18x+120} - 2^{-6x^2+18x+600} \leq 0 \Leftrightarrow (2-1)(12x^2 - 36x - 480) \leq 0$  на множестве действительных чисел.



Основным недостатком в записи такого решения являлась потеря первого множителя (это недопустимо, хотя при решении рассматриваемого неравенства дает правильный ответ) либо отсутствие обоснования того, что этот множитель не влияет на знак произведения.

Итак, решением первого неравенства являются  $x \in (-5; -4) \cup [8; 9)$ , второго неравенства –  $x \in [-5; 8]$ , решением системы неравенств –  $x \in (-5; -4) \cup \{8\}$ .

Отметим, что обучение различным методам решения неравенств на сегодняшний день является весьма актуальным, поскольку дает учащимся гораздо больше возможностей в решении задач, отчего напрямую зависит успешность прохождения ими различного рода аттестаций. Модель контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена 2015 г. на профильном уровне предусматривает решение неравенства в части 2. Эта задача, как и в предыдущие годы, относится к задачам повышенного уровня сложности и оценивается теперь двумя первичными баллами.

В демоверсии контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена 2015 г. по математике [4] в качестве примера приводится следующее логарифмическое неравенство и его решение:

$$\log_{x-1}\sqrt{x+2} \cdot \log_3(x^2 - 2x + 1) \geq \log_9(10 - x).$$

Наш опыт проверки работ участников ЕГЭ позволяет предположить, что предложенный разработчиками путь решения школьники, скорее всего, не выберут.

Рассмотрим наиболее ожидаемые способы рассуждений учащихся при решении этого неравенства.

Найдем область допустимых значений неравенства:

$$\begin{cases} x + 2 > 0, \\ x - 1 > 0, \\ x - 1 \neq 1, \\ (x - 1)^2 > 0, \\ 10 - x > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > -2, \\ x > 1, \\ x \neq 2, \\ x \neq 1, \\ x < 10 \end{cases} \Leftrightarrow x \in (1; 2) \cup (2; 10).$$

Преобразуем неравенство к виду:

$$\begin{aligned} \frac{1}{2} \log_{x-1}(x+2) \cdot \log_3(x-1)^2 - \frac{1}{2} \log_3(10-x) &\geq 0; \\ \log_{x-1}(x+2) \cdot 2\log_3|x-1| - \log_3(10-x) &\geq 0; \end{aligned}$$

Учитывая, что в области допустимых значений неравенства  $|x-1| = x-1$ , и применяя формулу перехода к новому основанию, получаем

$$\begin{aligned} \frac{\log_3(x+2)}{\log_3(x-1)} \cdot 2\log_3(x-1) - \log_3(10-x) &\geq 0; \\ 2\log_3(x+2) - \log_3(10-x) &\geq 0. \end{aligned}$$

По свойствам логарифмов

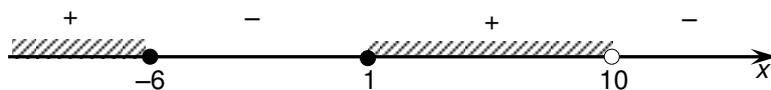
$$\log_3 \frac{(x+2)^2}{10-x} \geq 0.$$

Поскольку  $3 > 1$ ,

$$\frac{(x+2)^2}{10-x} \geq 1; \quad \frac{x^2 + 5x - 6}{10-x} \geq 0.$$



Решая последнее неравенство методом интервалов, получаем



$$x \in (-\infty; -6] \cup [1; 10).$$

С учетом области допустимых значений решением неравенства являются  $x \in (1; 2) \cup (2; 10)$ .

Источником ошибок при таком решении является ситуация с переходом  $\log_3(x-1)^2 = 2\log_3|x-1| = 2\log_3(x-1)$ . Одни учащиеся не записывают логарифм с модулем подлогарифмического выражения и ничего при этом не объясняют. Другие начинают раскрывать модуль по определению, что существенно удлиняет решение и приводит к новым ошибкам. Ошибочным часто бывает и решение неравенства  $(x-1)^2 > 0$  при нахождении области допустимых значений.

Проведя анализ логарифмов и их произведений, некоторые ученики могут привести более лаконичное решение, а также воспользоваться обобщенным методом интервалов. Приведем эти рассуждения.

$$\log_{x-1}\sqrt{x+2} \cdot \log_3(x^2 - 2x + 1) \geq \log_9(10 - x).$$

Областью допустимых значений неравенства являются  $x \in (1; 2) \cup (2; 10)$ .

На области допустимых значений

$$\log_3(x^2 - 2x + 1) = \log_3(x-1)^2 = 2\log_3|x-1| = 2\log_3(x-1).$$

Далее, используя следствие из формулы перехода к новому основанию,

$$\log_a b = \frac{\log_c b}{\log_c a} \Rightarrow \log_c a \cdot \log_a b = \log_c b,$$

получаем

$$\log_{x-1}\sqrt{x+2} \cdot 2\log_3(x-1) = 2\log_3(x-1) \cdot \log_{x-1}\sqrt{x+2} = 2\log_3\sqrt{x+2} = \log_3(x+2) = \log_{3^2}(x+2)^2.$$

Таким образом,

$$\log_9(x+2)^2 \geq \log_9(10-x).$$

Так как  $9 > 1$ , то

$$\begin{aligned} (x+2)^2 &\geq 10-x, \\ x^2 + 5x - 6 &\geq 0, \\ x &\in (-\infty; -6] \cup [1; +\infty). \end{aligned}$$

С учетом области допустимых значений  $x \in (1; 2) \cup (2; 10)$ .

Заметим, что появления логарифма со знаком модуля можно избежать, если при найденной области допустимых значений рассуждать следующим образом:

$$\log_{x-1}\sqrt{x+2} \cdot \log_3(x-1)^2 \geq \log_9(10-x).$$

Возведем в квадрат основание и подлогарифмическое выражение первого логарифма, затем воспользуемся формулой перехода к новому основанию.

$$\begin{aligned} \log_{(x-1)^2}(x+2) \cdot \frac{1}{\log_{(x-1)^2} 3} &\geq \log_9(10-x); \\ \frac{\log_{(x-1)^2}(x+2)}{\log_{(x-1)^2} 3} &\geq \log_9(10-x); \log_3(x+2) \geq \log_9(10-x); \\ \log_9(x+2)^2 &\geq \log_9(10-x). \end{aligned}$$

Далее решаем соответствующее квадратное неравенство и с учетом области допустимых значений получаем ответ.



Решение неравенства обобщенным методом интервалов имеет следующий вид. Рассмотрим функцию

$$y = \log_{x-1} \sqrt{x+2} \cdot \log_3(x^2 - 2x + 1) - \log_9(10 - x),$$

непрерывную на области определения.

Область определения функции найдем из условий:

$$\begin{cases} x + 2 > 0, \\ x - 1 > 0, \\ x - 1 \neq 1, \\ (x - 1)^2 > 0, \\ 10 - x > 0 \end{cases} \Leftrightarrow D(y) = (1; 2) \cup (2; 10).$$

Найдем нули функции, решив на области определения уравнение

$$\log_{x-1} \sqrt{x+2} \cdot \log_3(x^2 - 2x + 1) - \log_9(10 - x) = 0.$$

$$\log_{x-1} \sqrt{x+2} \cdot \log_3(x^2 - 2x + 1) = \log_9(10 - x),$$

$$\frac{1}{2} \log_{x-1}(x+2) \cdot \log_3(x-1)^2 = \frac{1}{2} \log_3(10 - x),$$

$$\frac{\log_3(x+2)}{\log_3(x-1)} \cdot 2 \log_3|x-1| = \log_3(10 - x).$$

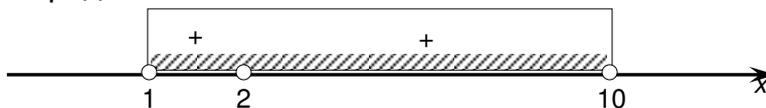
Так как  $x - 1 > 0$  на области определения, то  $|x - 1| = x - 1$ .

$$2 \log_3(x+2) = \log_3(10 - x),$$

$$(x+2)^2 = 10 - x,$$

$$x = 1 \notin D(y), x = -6 \notin D(y).$$

Рассматриваемая нами функция не имеет нулей. Определим ее знак в каждом промежутке области определения:



Если  $x = 7$ , тогда  $\log_6 3 \cdot \log_3 36 - \log_9 3 = \log_6 36 - \log_9 3 = 2 - \frac{1}{2} > 0$ .

Если  $x = \frac{4}{3}$ , тогда  $\log_{\frac{1}{3}} \sqrt{\frac{10}{3}} \cdot \log_3 \frac{1}{9} - \log_9 \frac{26}{3} = -\log_{\frac{1}{3}} \frac{10}{3} - \log_9 \frac{26}{3} = \log_9 \frac{100}{9} - \log_9 \frac{78}{9} = \log_9 \frac{107}{78} > 0$ .

Таким образом,  $x \in (1; 2) \cup (2; 10)$ .

Рассмотренные выше способы решения неравенств и типичные ошибки выпускников помогут учителям более эффективно организовать работу по обучению решению логарифмических и показательных неравенств и подготовке к итоговой аттестации.

## Ссылки на источники

1. Результаты единого государственного экзамена в Кировской области в 2014 году: стат. сб. – Киров: КОГБУ «Центр оценки качества образования», 2014 г. – 211 с.
2. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания математики. – URL: <http://www.fipi.ru>.
3. Материалы для подготовки к ЕГЭ. – URL: <http://alexlarin.net>.
4. Демонстрационный вариант контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена 2015 года по математике. Профильный уровень. – URL: <http://www.fipi.ru>.



**Marina Zdorovenko,**

*candidate of physico-mathematical Sciences, associate Professor of applied mathematics and Informatics FGBOU VPO "Vyatka state University, Kirov*

[zdorovenki@ngs.ru](mailto:zdorovenki@ngs.ru)

**Natalia Zelenina,**

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of fundamental and com-*

*puter-Noah mathematics FGBOU VPO "Vyatka state humanitarian University University", Kirov*

[sezel@mail.ru](mailto:sezel@mail.ru)

**Marina Krutikhina,**

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of fundamental and computer-Noah mathematics FGBOU VPO "Vyatka state humanitarian University University", Kirov*

[krumarvik@mail.ru](mailto:krumarvik@mail.ru)

## **Common mistakes and difficulties students when solving inequalities in a variety of ways on the Unified state exam in mathematics**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of typical errors and problems school-nicknames when addressing inequalities in different ways on the final examination in mathematics.

**Key words:** mathematics education, inequality, system of inequalities, different ways of solving inequalities, the Unified state exam in mathematics.

### **References**

1. (2014) *Rezultaty edinogo gosudarstvennogo jekzamena v Kirovskoj oblasti v 2014 godu: stat. sb.*, KOGBU "Centr ocenki kachestva obrazovanija", Kirov, 211 p. (in Russian).
2. Jashhenko, I. V., Semenov, A. V. & Vysockij, I. R. *Metodicheskie rekomendacii po nekotorym aspektam sovershenstvovanija prepodavanija matematiki*. Available at: <http://www.fipi.ru> (in Russian).
3. *Materialy dlja podgotovki k EGJe*. Available at: <http://alexlarin.net> (in Russian).
4. *Demonstracionnyj variant kontrol'no-izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo jekzamena 2015 goda po matematike. Profil'nyj uroven'*. Available at: <http://www.fipi.ru> (in Russian).

### **Рекомендовано к публикации:**

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