

№ 3

2014

Май/Июнь



ISSN 2307-2334

Перспективы науки и образования

Perspectives of science
and education

May/June

2014

№ 3

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
«ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ»**

<http://pnojurnal.wordpress.com>

публикует научные и практические статьи по следующим научным отраслям и специальностям членов редакционной коллегии:

- Философские науки
- Педагогические науки
- Психологические науки
- Социологические науки
- Исторические науки
- Юридические науки
- Экономические науки

Журнал имеет ISSN 2307-2334 и представлен в системах: Global Impact Factor (GIF 2013: 0,355), Index Copernicus Journals (IF 2012: ICV 2.93), Российский индекс научного цитирования, Ulrich's Periodicals Directory, International Scientific Indexing, ResearchBib, Genamics JournalSeek, CiteFactor, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing и т.д.

**Все вопросы и прием статей по почте:
E-mail: pnojurnal@mail.ru**

**INTERNATIONAL ELECTRONIC
SCIENTIFIC & PRACTICAL JOURNAL
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND
EDUCATION"**

<http://psejournal.wordpress.com>

publishes scientific and practical articles mainly on the following scientific industries and professions

- members drafting board:
- Philosophical Sciences
 - Pedagogical Sciences
 - Psychological Sciences
 - Sociological Sciences
 - Historical Sciences
 - Legal Sciences
 - Economic Sciences

The journal has ISSN 2307-2334 and presented in the systems: Global Impact Factor (IF 2013: 0,355), Index Copernicus Journals (IF 2012: ICV 2.93), Russian index of scientific citation, Ulrich's Periodicals Directory, International Scientific Indexing, ResearchBib, Genamics JournalSeek, CiteFactor, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing etc.

**All questions and accepting articles at:
E-mail: pnojurnal@mail.ru**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

*Зеленев В.М. (Россия, Воронеж)
Профессор, Доктор физико-математических наук,
Заслуженный работник высшей школы и деятель
науки РФ*

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

*Остапенко А.И.
Заместитель директора ООО "Экологическая помощь"*

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ:

*Сериков В.В. (Россия, Волгоград)
Профессор, Доктор педагогических наук, Член-
корреспондент РАО*

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

*Цветков В.Я. (Россия, Москва)
Профессор, Доктор технических наук,
Советник ректората МГТУ МИРЭА*

*Шавердян Г.М. (Армения, Ереван)
Профессор, Доктор психологических наук*

*Резниченко М.Г. (Россия, Самара)
Доцент, Доктор педагогических наук*

*Зинченко В.В. (Украина, Киев)
Доктор философских наук*

*Тихомирова Е.И. (Россия, Самара)
Профессор, Доктор педагогических наук*

*Капинова Е.С. (Болгария, Бургас)
Доцент, Доктор педагогических наук*

*Самусева Г.В. (Россия, Воронеж)
Кандидат педагогических наук*

Адрес журнала: Российская Федерация, 394051,
г. Воронеж, ул. Героев Сибиряков, 29/65.
Издатель: ООО "Экологическая помощь"

CHIEF EDITOR:

*Zelenev V.M. (Russia, Voronezh)
Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences,
Honored Worker of Higher Education and of Science of
Russian Federation*

DEPUTY CHIEF EDITOR:

*Ostapenko A.I.
Deputy Director of the LLC "Ecological help"*

CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD:

*Serikov V.V. (Russia, Volgograd)
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
a corresponding member of the RAE (Russia, Volgograd)*

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

*Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow)
Professor, Doctor of technical sciences,
Advisor to the Rectorate of MSTU MIREA*

*Shaverdian G.M (Armenia, Yerevan)
Professor, Doctor of Psychological Sciences*

*Reznichenko M.G. (Russia, Samara)
Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences*

*Zinchenko V.V. (Ukraine, Kiev)
Doctor of Philosophical Sciences*

*Tikhomirova E.I. (Russia, Samara)
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences*

*Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas)
Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences*

*Samuseva G.V. (Russia, Voronezh)
Ph.D. in Pedagogy*

Address of the journal: Russian Federation, 394051,
Voronezh, st. Geroev Sibiriyakov, 29/65.
Publisher: LLC "Ecological help"

СОДЕРЖАНИЕ

Философия, методология, информация

С. В. Булгаков <i>Агрегирование информационных моделей</i>	9
В. Я. Цветков <i>Формирование инновационного потенциала</i>	14
И. А. Романов <i>Применение информационных единиц в управлении</i>	20
С. А. Кудж, В. Я. Цветков <i>Системный подход в диссертационных исследованиях.....</i>	26
В. И. Тарлавский <i>О потенциале региона как понятии</i>	33

Общие вопросы образования

Ф. М. Нагой <i>Парадигмы образования: методология и интегративные педагогические практики</i>	36
Н. М. Оболяева <i>Сравнительная оценка моделей качества образования.....</i>	43
Н. А. Воитлева <i>Ученые – о сущности педагогического творчества</i>	48
М. Т. Терзиева <i>Педагог толстовец – случай „Андрей Крыстев“</i>	53
В. А. Кузнецов, О. Ю. Кузнецова <i>Деловое общение в педагогическом коллективе</i>	56

Проблемы профессиональной подготовки

Е. Р. Никонова, И. В. Никонов <i>О необходимости изучения архитекторами основ социального проектирования в вузе.....</i>	63
Ю. В. Даськова <i>Диагностика и результаты опытно-экспериментальной работы формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров</i>	68
Т. В. Рихтер <i>Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза.....</i>	73
А. А. Рудыкина, Г. С. Остапенко, Р. И. Остапенко <i>Результаты исследования профессиональных компетентностей студентов медицинского колледжа – будущих медицинских сестер</i>	76

Т. Н. Панкова, Е. Б. Ларина <i>Индивидуальная работа студентов как одна из важных форм организации учебного процесса</i>	84
Е. С. Капинова <i>Методика использования интерактивного тренинга в обучении иностранному языку гидов</i>	87
О. В. Гребик <i>Педагогические условия профилактики травматизма среди студентов вузов во время занятий настольным теннисом</i>	90
Н. В. Ермолина, О. В. Морозова, А. П. Ярошинская <i>Инновационный подход в подготовке специалистов по физической культуре с семьями, воспитывающими детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата</i>	93
В. С. Дмитрук <i>Роль системной валеологической установки учеников младших классов</i>	100

Социология

Ю. В. Ставропольский <i>Социологическая феноменология А. Шютца и становление японской феноменологической социологии</i>	103
Т. Ф. Волкова <i>Исследование потребительских качеств городской среды</i>	109

Психология

Е. Л. Славгородская <i>Психологический анализ педагогической деятельности педагога высшей школы</i>	114
Д. А. Шамшурин <i>Проблема уникальности в проявлении индивидуальности путем экстерииоризации внутреннего мира в молодежной среде</i>	120
Н. В. Реутова <i>Взаимосвязь уровня агрессивности и поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью</i>	124
М. В. Скрипкаръ <i>Образ смерти в современном кинематографе</i>	129
Г. М. Шавердян <i>Уроки демонизма для психологов</i>	132

Филология

И. В. Агапова, В. С. Горбунова <i>Особенности австралийского варианта английского языка</i>	142
--	-----

Искусство и дизайн

М. А. Мереняшева, Н. В. Бондар

Дизайн как феномен культуры. Его воплощения в шахматном дизайне..... 147

О. И. Дуброва, М. А. Мереняшева

Русский костюм в стиле «деконструктивизм».....151

Экономика

П. Ю. Курмаев

Сущность и основные принципы государственного регулирования регионального развития 157

Л. Д. Ревуцкий

Ценность и стоимость предприятий: понятия и показатели161

Повышение квалификации

Л. В. Иванова

Модель развития проектной компетентности учителя..... 167

А. В. Моложавенко

Супервизия как технология гуманитаризации послевузовского образования: подготовка педагогов-психологов в процессе профессионального развития171

CONTENTS

Philosophy, methodology, information

S. V. Bulgakov	
<i>Aggregation information models</i>	9
V. Ya. Tsvetkov	
<i>Formation of innovative potential</i>	14
I. A. Romanov	
<i>Application of information units for management</i>	20
S. A. Kudzh, V. Ya. Tsvetkov	
<i>Systematic approach to the dissertation research</i>	26
V. I. Tarlavskii	
<i>About the region's potential as the concept</i>	33

General issues of education

F. M. Nagoi	
<i>Paradigms of education: methodology and integrative pedagogical practices</i>	36
N. M. Oboliaeva	
<i>Comparison of models of quality education</i>	43
N. A. Voitleva	
<i>Scientists on the essence of teaching creativity</i>	48
M. T. Terzieva	
<i>Teacher Tolstoyan – occurrence "Andrey Kzystev"</i>	53
V. A. Kuznetsov, O. Iu. Kuznetsova	
<i>Business communication in the pedagogical collective</i>	56

Problems of professional training

E. R. Nikonova, I. V. Nikonov	
<i>About need of studying by architects of bases of social design in higher education institution</i>	63
Iu. V. Das'kova	
<i>Diagnosis and results of experimental work of formation of creative independence of students-designers</i>	68
T. V. Rikhter	
<i>The formation of professional competence of students of pedagogical universities</i>	73
A. A. Rudykina, G. S. Ostapenko, R. I. Ostapenko	
<i>Results of research of professional competences of students of the medical College – future nurses</i>	76

T. N. Pankova, E. B. Larina	
<i>Individual work of students as one of the important forms of organization of educational process</i>	84
E. S. Kapinova	
<i>Method of the use of interactive training in teaching foreign language guides</i>	87
O. V. Grebik	
<i>Pedagogical conditions in language prevention among University students during the classes table tennis</i>	90
N. V. Ermolina, O. V. Morozova, A. P. Iaroshinskaia	
<i>Innovative approach in training specialists in physical culture with families upbringing children with disorders of the musculoskeletal system</i>	93
V. S. Dmitruk	
<i>The role of systematic paleological installation of younger schoolboys</i>	100

Sociology

Iu. V. Stavropol'skii	
<i>Sociological phenomenology A. Schutz and formation Japanese phenomenological sociology</i>	103
T. F. Volkova	
<i>The study of consumer qualities of the urban environment</i>	109

Psychology

E. L. Slavgorodskaja	
<i>Psychological analysis of pedagogical activity of teacher of the higher school</i>	114
D. A. Shamshurin	
<i>The problem of uniqueness in the manifestation of individuality by exteriorization of the inner world in the youth environment</i>	120
N. V. Reutova	
<i>The correlation between the degree of aggressiveness and behavioral strategies in adolescents with mental retardation</i>	124
M. V. Skripkar'	
<i>The image of death in modern cinema</i>	129
G. M. Shaverdian	
<i>Lessons of demonism for psychologists</i>	132

Philology

I. V. Agapova, V. S. Gorbunova	
<i>Mathematical modelling in architecture and town planning</i>	142

Art and design

M. A. Mereniasheva, N. V. Bondar

*Design as a cultural phenomenon. Its embodiment
in a checkerboard design 147*

O. I. Dubrova, M. A. Mereniasheva

Russian costume in the style of "deconstruction"151

Economics

P. Iu. Kurmaev

*The essence and the basic principles of state regulation
of regional development 157*

L. D. Revutskii

The value and cost of enterprises: concepts and indicators.....161

Skills development

L. V. Ivanova

Model of development of project competence of the teacher..... 167

A. V. Molozhavenko

*Humanization of technology supervision of postgraduate
education: training of educational psychologists
in the professional development.....171*

С. В. Булгаков

Агрегирование информационных моделей

Статья анализирует построение информационных моделей на основе агрегирования. Агрегирование рассматривается как информационная технология. Показана иерархичность агрегированных моделей. Описаны уровни агрегированных моделей. Описано понятие конфигуратора и оператора агрегатора

Ключевые слова: модели, информационные модели, информационные технологии, моделирование, агрегирование, структуры данных

S. V. Bulgakov

Aggregation information models

Article analyzes the construction of information models based on aggregation. Aggregation is considered as information technology. Shows the hierarchy of aggregated models. Describes the levels of aggregated models. Described the concept of the configurator and operator aggregator

Keywords: model, information model and information technology, simulation, aggregating data structure

Одним из основных способов построения моделей данных [1] является абстракция. Абстракция данных (data abstraction) – процедура организации данных без учета их внутреннего представления. Различают два вида абстракции: *обобщение и агрегация*. Они применяются для построения сложных моделей объектов и их анализа. Различают прямые и обратные процедуры [2, 3]. К прямым процедурам относят собственно обобщение, классификацию, агрегацию. К обратным относят – специализацию, экземплярцию, пошаговую детализацию.

Агрегация (агрегирование, называемое также композицией или включением) в области информационных технологий обозначает процессы создания составных объектов нового класса из уже существующих объектов подклассов путем их объединения. Агрегированные модели связаны с составляющими их частями «отношениями принадлежности» [4]. Составные объекты нового класса обычно включают свойства объектов их составляющих.

Переходя от агрегирования абстрактных объектов к информационным моделям можно выяснить ряд интересных свойств. Исходными информационными моделями могут быть простые информационные модели или информационные единицы (рис.1). Агрегирование информационных моделей может рассматриваться как информационная технология построения сложной информационной модели с заданными свойствами, которые задаются набором свойств исходных информационных моделей.

Таким образом, при построении информационной модели с необходимыми свойствами подбираются простые модели или информационные единицы с такими свойствами, а затем на основе агрегации строится требуемая информационная модель. Агрегативная информационная модель является многоуровневой. Поскольку агрегирование осуществляется снизу вверх, проведем анализ с нижних уровней.

Нижний уровень образуют информационные единицы. Следующий уровень – уровень простых информационных моделей. Следующий более высокий уровень – уровень составных моделей. Высший уровень – агрегативная информационная модель.

Следует остановиться на информационных единицах, которые задают систему описания. Это могут быть структурные информационные единицы [5], семантические информационные единицы [6], визуальные информационные единицы [7], телекоммуникационные информационные единицы [8], образовательные информационные единицы [9] и так далее. Сам по себе процесс агрегирования может быть рассмотрен как элемент стандартизации [10] построения информационных моделей.

Агрегативная информационная модель создается на основе схемы, элементами которой являются исходные модели. Такой подход позволяет изменять агрегативную информационную модель. Замена вложенных моделей позволяет динамически изменять поведение и свойства изменять агрегативной информационной модели. Таким образом, агрегирование можно рассма-

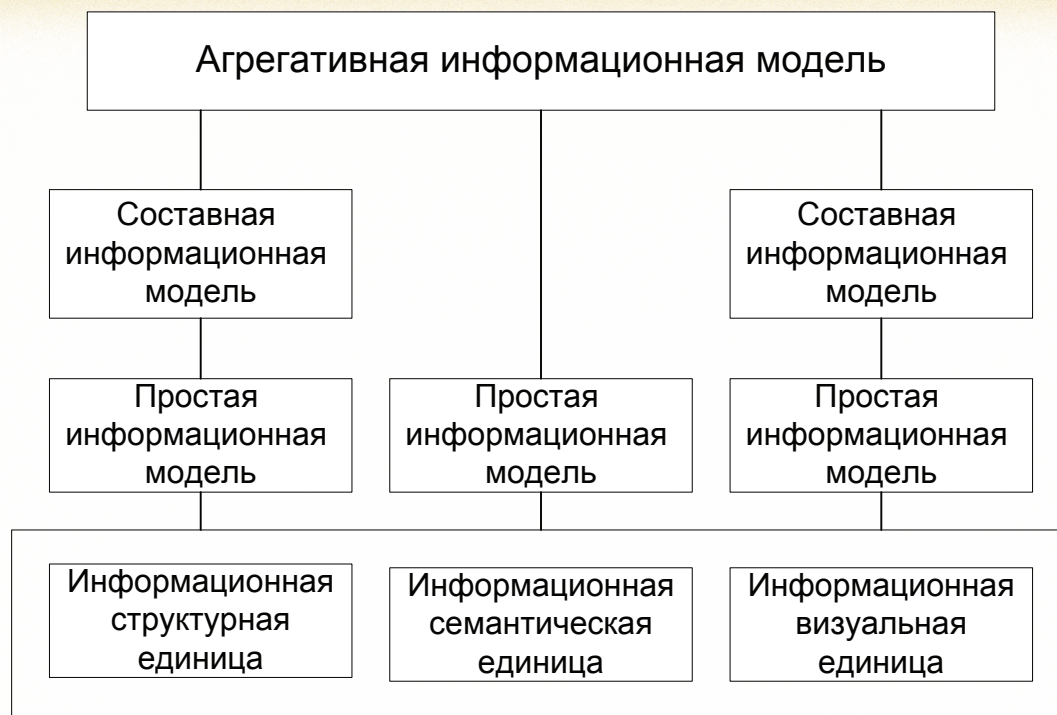


Рис.1. Структура агрегированной модели

тривать как информационный процесс идущий «снизу вверх» направленный на создание сложной модели из простых моделей [11].

Существует противоположный процесс идущий сверху – вниз [12]. Этот процесс заключается в создании простых специализированных моделей из сложных универсальных моделей. Этот процесс можно назвать дезагрегация или декомпозиция. Если дезагрегация осуществляется с сохранением связей между дезагрегированными моделями, то в итоге получается распределенная модель. Если на базе дезагрегирования реализуется методика делегирования функций в специализированные модели, то возникает модель сетцентрического управления [13]. При таком управлении поставленная перед сложным объектом задача перепоручается специализированному объекту более низкого уровня.

Необходимость агрегирования может вызываться различными целями и сопровождаться разными обстоятельствами, что приводит к различным способам агрегирования. Процесс агрегации может быть использован не только для построения информационной модели объекта, но и для построения информационной модели ситуации [14], в которой находится данный объект

Техника агрегирования основана на использовании определенных принципов и моделей исследуемого объекта. В зависимости от того что является доминантой агрегирования оно подразделяется на агрегирование по частям, агрегирование по свойствам, агрегирование по процессам, агрегирование по связям.

Выбранные модели определяют, какие части должны войти в состав системы (модель состава)

и как они должны быть связаны между собой (модель структуры). Разные условия и цели агрегирования приводят к необходимости использовать разные модели, что в свою очередь определяет тип окончательного агрегата и технику его построения.

Результат агрегирования можно определить как установление отношений на заданном множестве элементов (процессов, свойств, структур). Благодаря значительной свободе выбора в том, что именно рассматривается в качестве элемента, как образуется множество элементов и какие отношения устанавливаются на этом множестве, получается разное количество и качественно разнообразное множество результатов агрегирования. Основные агрегаты, типичные для системного анализа: конфигуратор, агрегаты-операторы и агрегаты-структуры.

Агрегирование применяется как средство решения проблемы или средство построения необходимой информационной модели. В реальной жизни не бывает чистых проблем. Описание проблемы в терминах обозначает не саму проблему, а выбранную точку зрения на нее. Только совместное (агрегированное) описание в терминах нескольких качественно различающихся языков позволяет охарактеризовать явление с достаточной полнотой.

При агрегировании возникает проблема о допустимой минимизации описания явления. Риск неполноты описания недопустим, риск переопределения связан с излишними затратами на обработку и анализ.

Приведенные соображения приводят к понятию конфигулятора как средства, включающего качественно различные языки или средства опи-

сания модели и обладающего тем свойством, что число этих средств описания минимально необходимо для заданной цели. Продемонстрируем смысл этого понятия на примерах.

Конфигуратором для задания любой точки n -мерного пространства является совокупность ее координат. Обратим внимание на эквивалентность разных систем координат (разных конфигураторов) и на предпочтительность ортогональных систем, дающих независимое описание на каждом «языке» конфигулятора.

Конфигуратором для описания поверхности любого трехмерного тела на «плоскостных» языках является совокупность трех ортогональных проекций, принятая в техническом черчении и начертательной геометрии. Обратим внимание на невозможность уменьшения числа проекций и на избыточность большего числа «точек зрения».

Опыт проектирования сложных организационно-технических систем [15, 16] показывает, что для синтеза организационной системы конфигуратор состоит из описания распределения власти (структуры подчиненности), распределения ответственности (структура функционирования) и распределения информации (организация связи и памяти систем, накопления опыта, обучения, истории). Все три структуры не обязаны совпадать топологически, хотя связывают одни и те же части системы.

Необходимо подчеркнуть, что конфигуратор является содержательной моделью высшего концептуального уровня. Определив средства описания пользователь тем самым определяет тип модели. Как всякая модель конфигуратор имеет целевое назначение, поэтому при смене цели может утратить свойства конфигулятора. Как каждая модель, конфигуратор в простых случаях очевидно адекватен, в то время как адекватность в других случаях подтверждает практика.

Подобно тому, как можно говорить о различных уровнях декомпозиции, т.е. степени детализации модели рассматриваемого объекта, явления, проблемы, можно говорить и о различных уровнях агрегированности (рис.1) модели как о балансе между конкретностью и абстрактностью информационной модели и информационного процесса [17].

При агрегировании модели учитывается тот факт, что каждый структурный уровень описывается специфическими для него системообразующими законами [15]. Естественно, что высший уровень агрегированности соответствует исходному уровню декомпозиции — модели-основанию. По мере повышения уровня агрегированности системы происходит следующее:

- изменяются законы, определяющие поведение системы, что влечет за собой изменение структуры и, возможно, типа модели;

- упрощается информационное обеспечение модели за счет уменьшения степени детализации (положительный аспект);
- из-за уменьшения степени детализации модели вне рассмотрения могут оказаться некоторые важные эффекты, представляющие интерес для пользователя;
- состав потенциальных пользователей модели изменяется;
- проще решается проблема целостности описания объекта;
- закономерности, описывающие поведение системы на высоких уровнях агрегирования все более удаляются от фундаментальных законов природы.

Последняя особенность может приводить к отрыву модели от реального объекта. Кроме того, переменные, используемые при модельном описании объекта, становятся более абстрактными, что вновь может увеличить трудности информационного обеспечения модели.

При построении моделей сложных систем рекомендуется на каждом этапе получать ряд завершенных моделей различного уровня агрегированности, представляющих в каждом случае целостный объект. При этом детальность проработки модели каждого уровня может быть различной и зависит от конкретной постановки практической задачи, которую предполагается решить с помощью модели. Модели высоких уровней агрегированности могут играть роль логических схем, помогать обосновывать и документировать модели нижележащих уровней, проверять непротиворечивость общей логики моделирования.

Одна из наиболее частых ситуаций, требующих агрегирования, состоит в том, что совокупность данных, с которыми приходится иметь дело, плохо обозрима [18], с этими данными трудно «работать». Необходимость упрощения работы с сложной совокупностью данных приводят к необходимости агрегирования. В данном случае на первый план выступает такая особенность агрегирования, как уменьшение размерности: агрегат объединяет части в нечто единое с исключением несущественного.

Простейший способ агрегирования состоит в установлении отношения эквивалентности между агрегируемыми элементами, т.е. образования классов [19]. Классификация является важным и многофункциональным явлением в человеческой практике вообще и в моделировании в частности. С практической точки зрения одной из важнейших является проблема определения, к какому классу относится данный конкретный элемент. Все свидетельствует о том, что агрегирование в классы является эффективной, но далеко не тривиальной процедурой. Если представить класс как результат действия агрегатора-оператора, то такой оператор имеет вид «ЕСЛИ <условия на агрегируемые признаки>, ТО <имя класса>».

Другой тип агрегата-оператора возникает, если агрегируемые признаки фиксируются в числовых шкалах. Тогда появляется возможность задать отношение на множестве признаков в виде числовой функции многих переменных, которая и является агрегатом. Свобода выбора в задании функции, агрегирующей переменные, является кажущейся, если этой функции придается какой-то реальный смысл. Редкий пример однозначности агрегата-функции дает стоимостной анализ экономических систем. Если все участвующие факторы удается выразить в терминах денежных расходов и доходов, то агрегат оказывается их алгебраической суммой. Вопрос состоит лишь в том, в каких случаях можно использовать этот агрегат, не обращаясь к другим системам ценностей, а когда следует вернуться к конфигуратору, включающему не только финансовые критерии, но и политические, моральные, экологические и т.д.

Важный пример агрегирования данных дает статистический анализ. Среди различных агрегатов, называемых в этом случае статистиками, т.е. функциями выборочных значений, особое место занимают достаточные статистики. Достаточные статистики — это такие агрегаты, которые извлекают всю полезную информацию об интересующем нас параметре из совокупности наблюдений. Однако при агрегировании обычно потери информации неизбежны, и достаточные статистики являются в этом отношении исключением. В таких случаях становятся важными оптимальные статистики, т.е. позволяющие свести неизбежные в этих условиях потери к минимуму в некотором заданном смысле.

Примером статистического агрегирования является факторный анализ, в котором несколько переменных сводятся в один фактор. Именно потому, что при рассмотрении реальных данных самым важным является построение модели агрегата при отсутствии информации, необходимой для теоретического анализа статистики, некто Тьюки предложил назвать эту область «анализом данных», оставляя за математической

статистикой задачи алгоритмического синтеза и теоретического анализа статистик.

Важной формой агрегирования является образование структур. К тому, что о моделях структур уже было сказано, необходимо добавить следующее. Как и любой вид агрегата, структура является моделью системы и, следовательно, определяется тройственной совокупностью: объекта, цели и средств моделирования. Это и объясняет многообразие типов структур (сети, матрицы, деревья и т.п.) возникающих при выявлении, описании структур (познавательные модели).

При синтезе мы создаем, определяем, навязываем структуру будущей, проектируемой системе. Если это не абстрактная, а реальная система [19], то в ней возникнут и начнут «работать» не только те связи, которые спроектированы, но и множество других, не предусмотренных схемой моделирования. Поэтому при проектировании агрегативной информационной модели важно задать ее структуру во всех существенных отношениях, так как в остальных отношениях структуры сложатся сами, стихийным образом. Совокупность всех существенных отношений определяется конфигуратором, и отсюда вытекает, что «проект любой модели должен содержать разработку стольких структур, сколько языков включено в ее конфигурацию». Например, проект организационной системы должен содержать структуры распределения власти, распределения ответственности и распределения информации. Подчеркнем, что хотя эти структуры могут сильно отличаться топологически, они лишь с разных сторон описывают одну и ту же систему и, следовательно, не могут быть не связаны между собой.

Выводы. Агрегирование является видом информационной технологии, позволяющей получать новые информационные модели. Агрегирование является инструментом построения интегрированных систем, процессов, технологий, моделей и данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цветков В.Я. Информатизация: Создание современных информационных технологий. Часть 1. Структуры данных и технические средства. М., ГКНТ, ВНТЦентр, 1990. 118 с.
2. Иванников А.Д., Кулагин В.П., Тихонов А.Н. . Цветков В.Я. Прикладная геоинформатика . М.: МакСПресс 2005. 360 с.
3. Цветков В.Я. Модели и моделирование. М.: Госинформобр, 2006. 94 с.
4. Цветков В.Я. Логика в науке и методы доказательств. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany 2012. 84 с.
5. Tsvetkov V.Ya. Information objects and information Units // European Journal of Natural History, 2009. №2. p.99
6. V. Ya. Tsvetkov. Semantic Information Units as L. Florodi's Ideas Development // European Researcher, 2012. Vol.(25). №7. pp.1036-1041.
7. Лютыи А.А. Язык карты: сущность, система, функции. М.: ГЕОС, 2002, Изд. 2-е. 2002. 327 с.
8. Цветков В. Я. Информационные единицы сообщений // Фундаментальные исследования, 2007. №12. С.123-124
9. Кудж С.А., Цветков В.Я. Информационные образовательные единицы // Дистанционное и виртуальное обучение, 2014. №1. С.24-31.
10. Цветков В.Я. Особенности развития информационных стандартов в области новых информационных технологий // Информационные технологии, 1998. №8. С.2-7.
11. Поляков А.А., Цветков В.Я. Прикладная информатика М.: Янус-К, 2002. 392 с.
12. Цветков В.Я. Семантический подход к организации моделей данных // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка, 2000. №5. С.142-146.

13. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Соловьёв И.В., Цветков В.Я., Кудж С.А. Концепция сетецентрического управления сложной организационно-технической системой. М.: МаксПресс, 2010. 136 с.
14. V. Ya. Tsvetkov. Information Situation and Information Position as a Management Tool // European Researcher, 2012. Vol.(36). № 12-1, pp.2166-2170.
15. Соловьёв И.В. Сложная организационно-техническая система как инструмент исследования искусственных антропогенных систем // Дистанционное и виртуальное обучение, 2014. №1. С.5-23.
16. Кудж С.А., Соловьёв И.В., Цветков В.Я. Когнитивные модели и методы. Краткий словарь-справочник. М.: МГТУ МИРЭА. 95 с.
17. Цветков В.Я. Информационное управление. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany 2012. 201 с.
18. Цветков В.Я. Когнитивные аспекты построения виртуальных образовательных моделей // Перспективы науки и образования, 2013. №3. С.38-46.
19. Цветков В.Я. Формальная и содержательная классификация // Современные наукоёмкие технологии, 2008. №6. С. 85-86.

REFERENCES

1. Tsvetkov V.Ia. *Informatizatsiia: Sozdanie sovremennykh informatsionnykh tekhnologii. Chast' 1. Struktury dannykh i tekhnicheskie sredstva* [Informatization: Creation of modern information technologies. Part 1. Data structures and technical facilities]. Moscow, GKNT, VNTTsentr, 1990. 118 p.
2. Ivannikov A.D., Kulagin V.P., Tikhonov A.N. . Tsvetkov V.Ia. *Prikladnaia geoinformatika* [Applied Geoinformatics]. Moscow, MaksPress, 2005. 360 p.
3. Tsvetkov V.Ia. *Modeli i modelirovanie* [Models and modeling]. Moscow, Gosinformobr, 2006. 94 p.
4. Tsvetkov V.Ia. *Logika v nauke i metody dokazatel'stv* [Logic in science and techniques of evidence]. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany, 2012. 84 p.
5. Tsvetkov V.Ya. Information objects and information Units. *European Journal of Natural History*, 2009, no.2, p.99
6. V. Ya. Tsvetkov. Semantic Information Units as L. Florodi's Ideas Development. *European Researcher*, 2012. Vol.(25), no.7, pp.1036-1041.
7. Liutyi A.A. *Iazyk karty: sushchnost', sistema, funktsii* [Language of the map: the nature, the system functions]. Moscow, GEOS, 2002. 327 p.
8. Tsvetkov V. Ia. Information unit messages. *Fundamental'nye issledovaniia - Basic research*, 2007, no.12. pp.123-124 (in Russian)
9. Kudzh S.A., Tsvetkov V.Ia. Information educational units. *Distantionnoe i virtual'noe obuchenie - Distance and virtual training*, 2014, no.1, pp.24-31 (in Russian).
10. Tsvetkov V.Ia. Features of development of information standards in the field of new information technologies. *Informatsionnye tekhnologii - Information technologies*, 1998, no.8, pp.2-7 (in Russian).
11. Poliakov A.A., Tsvetkov V.Ia. *Prikladnaia informatika* [Applied Informatics]. Moscow, Ianus-K, 2002. 392 p.
12. Tsvetkov V.Ia. Semiotic approach to the organization of data models. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Geodeziia i aerofotos'emka - Proceedings of higher educational institutions. Geodesy and air photography*, 2000, no.5, pp.142-146 (in Russian).
13. Tikhonov A.N., Ivannikov A.D., Solov'ev I.V., Tsvetkov V.Ia., Kudzh S.A. *Kontseptsiiia setetsentricheskogo upravleniia slozhnoi organizatsionno-tekhnicheskoi sistemoi* [Concept of network-centric management of complex technical-organizational system]. Moscow, MaksPress, 2010. 136 p.
14. V. Ya. Tsvetkov. Information Situation and Information Position as a Management Tool. *European Researcher*, 2012. Vol.(36), no.12-1, pp.2166-2170.
15. Solov'ev I.V. A complex of organizational-technical system as a research tool artificial anthropogenic systems. *Distantionnoe i virtual'noe obuchenie - Distance and virtual training*, 2014, no.1, pp.5-23 (in Russian).
16. Kudzh S.A., Solov'ev I.V., Tsvetkov V.Ia. *Kognitivnye modeli i metody. Kratkii slovar'-spravochnik* [Cognitive models and methods. Quick reference dictionary]. Moscow, MGTU MIREA. 95 p.
17. Tsvetkov V.Ia. *Informatsionnoe upravlenie* [Information management]. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany, 2012. 201 p.
18. Tsvetkov V.Ia. Cognitive aspects of building a virtual educational models. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.3, pp.38-46 (in Russian).
19. Tsvetkov V.Ia. Formal and substantive classification. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii - Modern high technologies*, 2008, no.6, pp. 85-86 (in Russian).

Информация об авторе Булгаков Сергей Владимирович (Россия, Москва)

Кандидат технических наук
Заместитель начальника НИЧ
Московский государственный институт
радиотехники, электроники и автоматики
E-mail: cvj2@mail.ru

Information about the author Bulgakov Sergei Vladimirovich (Russia, Moscow)

PhD in Technical Sciences
Deputy Head of Research Department
Moscow State Institute of Radio Engineering, Electronics
and Automation
E-mail: cvj2@mail.ru

Формирование инновационного потенциала

Статья раскрывает сущность инновационного потенциала. Описаны интерпретации этого понятия. Дается анализ разных определений инновационного потенциала и на этой основе предлагается новая дефиниция. Описаны различные виды инноваций. Описана роль информационных ресурсов для формирования инновационного потенциала

Ключевые слова: управление, инновации, моделирование, инновационный потенциал

V. Ya. Tsvetkov

Formation of innovative potential

The article reveals the essence of innovation potential. Describes the interpretation of this concept. Analyzes different definitions of innovation potential and on this basis, we propose a new definition. Describes various innovations. Describes the role of information resources for the formation of innovation potential

Keywords: Management, innovations, modelling, innovative potential

Введение

Проблемам инновационного потенциала посвящается много публикаций. Однако условия его формирования часто остаются за рамками исследований. Раскрытие сущности инновационного потенциала остается актуальной проблемой. Важным является выявление механизма взаимодействия информационных ресурсов как основы создания инновационного потенциала.

Сущность инновационного потенциала

Наличие инновационного потенциала создает основу получения инновации (инновационной разработки) и продвижения инноваций [1, 2]. Инновационный потенциал определяется рядом исследователей. Выделим курсивом сущности в определении

Инновационный потенциал — интегральная оценка состояния элементов инновационной системы [2].

Инновационный потенциал — совокупность различных видов ресурсов, включая материальные, финансовые, интеллектуальные, информационные, научно-технические и иные ресурсы, необходимые для осуществления инновационной деятельности [3].

Инновационный потенциал предприятия — это совокупность взаимосвязанных условий и ресурсов (производственных, финансовых, кадровых, информационных, интеллектуальных и иных), обеспечивающих производство и воспроизводство научно-технических и технологических новшеств, а также возможность осуществления инновационной деятельности

для обеспечения устойчивого развития предприятий [4].

Инновационный потенциал — это способность системы организовать и осуществлять процессы, направленные на достижение результатов, наиболее полно соответствующих изменениям внешних условий, в первую очередь, изменениям требований рынка [5].

Под инновационным потенциалом принято считать экономические возможности предприятия по эффективному вовлечению новых технологий в хозяйственный оборот. К таким возможностям относят совокупность ресурсов, необходимых для эффективного осуществления инновационной деятельности [6].

Инновационный потенциал представляет ресурсы всех видов, которые могут быть использованы для осуществления инновационной деятельности [7].

Видно, что этот ряд определений не согласован и указывает на разные существенные признаки. Выделим еще раз существенный признак в определениях:

1. оценка состояния элементов инновационной системы;
2. совокупность различных видов ресурсов;
3. совокупность взаимосвязанных условий и ресурсов;
4. способность системы осуществлять процессы;
5. экономические возможности;
6. ресурсы всех видов для осуществления инновационной деятельности.

Первое определение вряд ли следует считать корректным. Из оставшихся вытекает, что с ин-

новационным потенциалом связывают: ресурсы, способности и возможности.

Анализ литературных источников и, в первую очередь словарей, дает основание считать потенциал некой *скрытой сущностью*, которая при определенных условиях становится *фактором явного взаимодействия* или *явной сущностью*.

Инновационный потенциал — совокупность явных и скрытых научных, технологических и интеллектуальных: ресурсов, способностей и возможностей, — которые при их выявлении и формировании создают инновации или инновационные ресурсы.

Среди различных ресурсов выделяют инновационные ресурсы, которые применяют для создания и продвижения инноваций. Инновационные ресурсы обеспечивают производство и воспроизводство научно-технических и технологических новшеств, а также возможность осуществления инновационной деятельности для обеспечения устойчивого развития предприятий. Инновационный потенциал и инновационные ресурсы включают различные виды информационных ресурсов и формируются на основе применения других видов информационных ресурсов. Таким образом, можно констатировать, что информационные ресурсы способствуют формированию инновационных ресурсов. Из этого вытекает, что информационные ресурсы создают и увеличивают способность и возможность создания инновационных ресурсов. Следовательно, информационные ресурсы являют-

ся частью инновационного потенциала.

Информационные ресурсы увеличивают число источников информации и методов доступа к ней [8]. Однако большая доступность к информации еще не гарантирует возможности ее полезного или более эффективного использования.

Анализ схем показывает существенное участие информационных методов в создании любых инноваций и в создании условий (создание инновационного потенциала) для получения инноваций. Любой вид информации — это лишь сведения о свойствах объектов (инноваций), но только сами эти объекты, а не знания о них, могут удовлетворить те или иные человеческие потребности.

Важным прикладным аспектом при рассмотрении инновационных процессов является применение информационного моделирования как фундаментального метода познания.

Классификация инноваций на основе критерия «задача — средство»

Для того чтобы раскрыть механизм взаимодействия информационных ресурсов обратимся к понятию инновация. Во многих работах определение и классификацию инноваций дают путем ее соотнесения с областью применения [9, 10]. Воспользуемся классификацией профессоров В. Тромсдорфа и Ф. Стайнхофа [11], которые определяют инновацию через комбинацию «задача-средство». На основании данной модели (рис.1), они выделяют четыре вида инновационного продукта.



Рис.1. Четыре вида инноваций в аспекте «задача-средство»

Критерием классификации является средство решения существующей проблемы и задача, которую приходится решать. По горизонтали выделены «новые решения по применению» (НРП) инновации. По вертикали выделены «новые технологические решения» (НТР) инновации.

В соответствии с этой классификацией

- маргинальная инновации, при которой ни средство, ни задача не являются новыми;
- технологическая инновация, когда возникает новое средство решения существующей задачи;
- рыночная инновация - решение новой задачи известными методами;
- радикальная инновация - комбинация нового средства для решения новой задачи.

На рис.2 дана схема создания маргинальной инновации. Она построена на сборе информации и анализе известной совокупности «законов

— условий». Новое решение по существу не создает ни новых решений, ни новых задач. Отсюда вытекает важность сбора информации, систематизации информации, классификации информации и формировании на этой основе инновационного потенциала. Как правило, такого рода инновации решают задачи полезности применения и не содержат какой-либо научной новизны.

Забегая вперед, отметим, что схемы создания инноваций расположены в порядке возрастания сложности и, соответственно, возрастания роли информационных ресурсов.

На рис.3 дана схема создания рыночной инновации. Доминирующей в ней является рыночная потребность. Эта потребность определяется на основе имеющихся в распоряжении ЛПР информационных ресурсов, из которых такая потребность может быть определена.

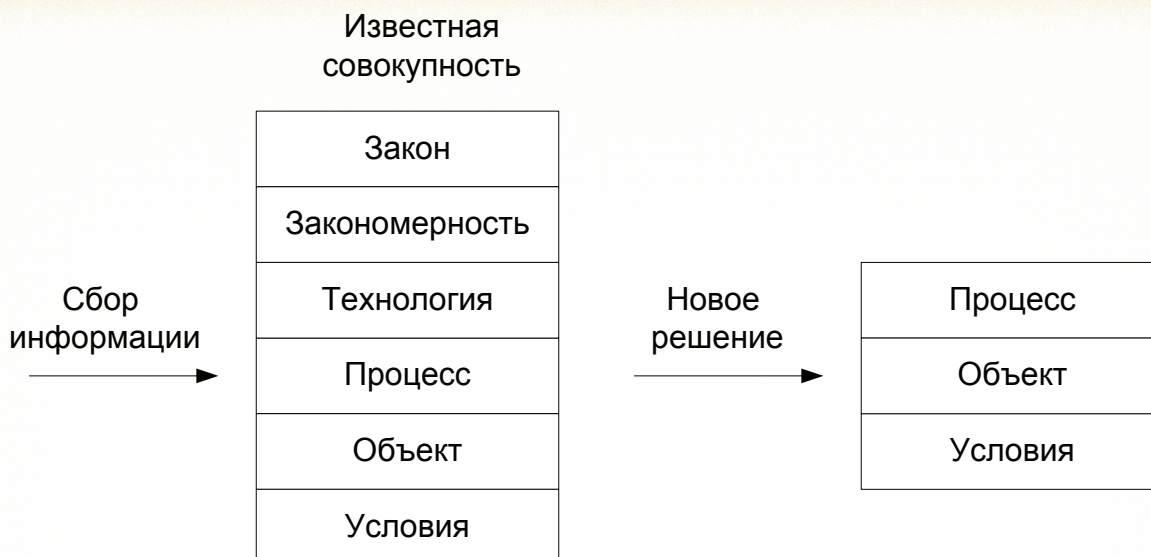


Рис.2. Создание маргинальной инновации

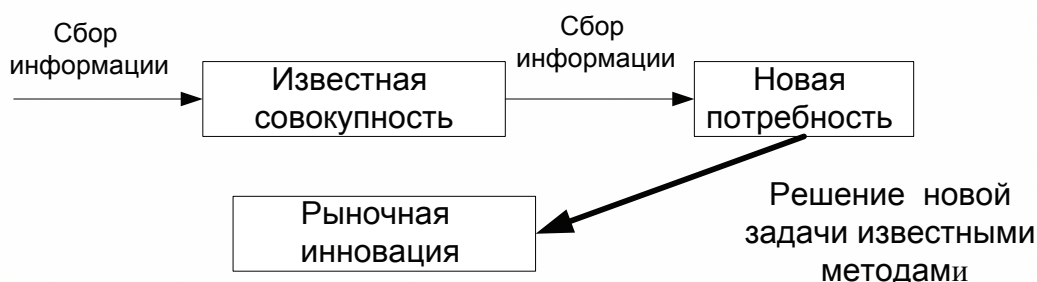


Рис.3. Создание рыночной инновации

Информационные ресурсы в данном случае применяются не только для формирования инновационного потенциала, но и для устранения информационной асимметрии.

Технологическая инновация основана на создании нового средства решения существующей задачи или создание нового решения существующей задачи. Она приведена на рис.4.

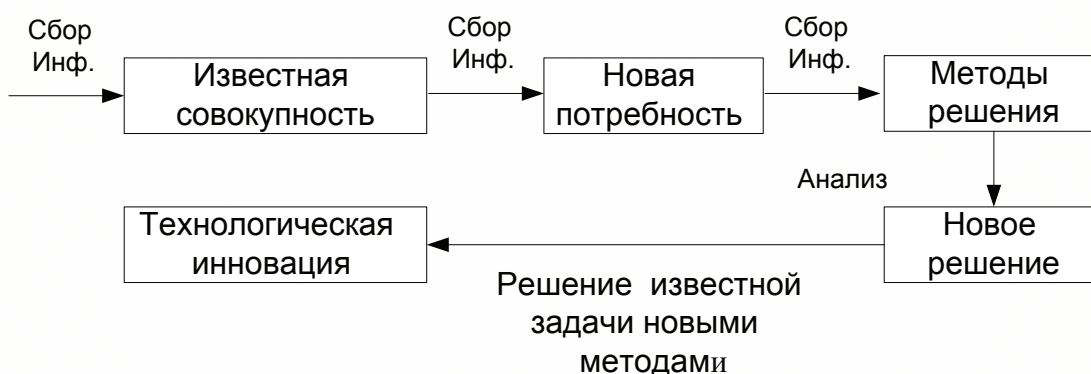


Рис.4. Создание технологической инновации

В этой схеме возрастает значение информационных ресурсов, которые формируются на разных этапах на основе сбора информации. Причем это качественно разные технологии сбора и качественно разные ресурсы. Для сокращения на рис 3-5 «известная совокупность» соответствует перечню приведенному на рис.2. На рис.5 приведена схема создания радикальной инновации.

При создании радикальной инновации в полной мере используются информационные ресурсы. В это понятие входят не только данные и модели, но и технологии сбора, обработки, моделирования, представления и передачи.

Именно в информационных технологиях имеется существенное преимущество перед другими - во много раз большая производительность об-

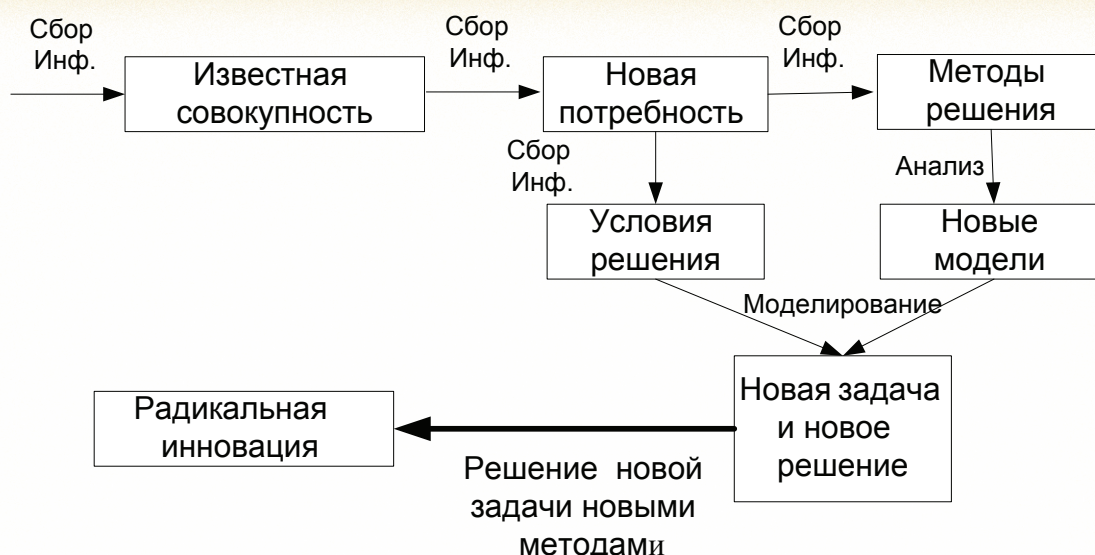


Рис.5. Создание радикальной инновации

работки данных. Информационные ресурсы как основа инновационных процессов предстают как механизм интеграции разнообразной информации и новых задач в инновационную систему.

Информационные методы оценки инновационного потенциала

По нашему мнению для оценки инновационного потенциала и инновационных ресурсов необходимо использовать сравнительную оценку [12]. Для получения подобной оценки необходимо введение неких характеристик, позволяющих сравнивать ресурсы. Такими характеристиками могут быть информационная ситуация, информационная позиция и информационное богатство [13].

Любой ресурс, включая инновационный, в аспекте его информационного описания можно рассматривать как информационный объект. Любой ресурс находится в какой-то ситуации хранения или использования. Эти ситуации можно рассмотреть как специальные информационные модели «информационные ситуации».

Под информационной ситуацией будем понимать складывающиеся на определенный момент (интервал) времени собственные информационные потребности обобщенной инновационной системы [1], ее наличные инновационные ресурсы с учетом их качества, доступности, приспособленности к многообразию способов инновационных процессов; информационные потребности и наличные инновационных ресурсов в конкурирующих системах.

Информационную позицию i -ой обобщенной инновационной системы (S_i) на j -ый момент (интервал) времени определим как кортеж вида:

$$P(S_i)_j = \langle LIR_{ij}, C_{ij}, V_{ij}, IC_{ij} \rangle, \quad (1)$$

где $P(S_i)_j$ – информационная позиция i -ой системы в j -ый временной интервал; LIR_{ij} –

уровень инновационных ресурсов i -ой системы в j -ый временной интервал. Определяется как отношение фактических ресурсов к требуемым для решения задачи $LIR_{ij} \leq 1$; C_{ij} – стоимость инновационных ресурсов i -ой системы в j -ый временной интервал; V_{ij} – объем инновационных ресурсов i -ой системы в j -ый временной интервал; IC_{ij} – индекс качества инновационных ресурсов.

В то же время инновационный ресурс находится в определенном состоянии по отношению к самому себе и другим ресурсам, что дает основание ввести понятие «информационная позиция» [14]. Информационная позиция отражает обобщенную оценку качества и объема инновационных ресурсов, которыми располагает обобщенная инновационная система по реализуемым целям и задачам, а также возможностям информационной инфраструктуры системы по обращению этих ресурсов внутри системы.

Рассмотрим пример в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики информационной ситуации

	исходная	предыдущая
LIR	0,5	0,7
C	2	2
V	4	3
IR	4	3

Оценка информационной ситуации также служит основой для принятия решений по развитию и использованию обобщенной инновационной системы и ее инновационных ресурсов.

Оценку внутренней информационной ситуации можно получать на основе сопоставления значений показателей текущей информационной позиции со значениями показателей базовой информационной позицией или с любой предшествующей информационной позицией системы по формуле:

$$O(Si)_{Pi} = P(Si)_i - P(Si)_{i-1} \quad (2)$$

где $O(Si)_{Pi}$ – оценка информационной позиции i -ой системы;

$P(Si)_i$ – текущая информационная позиция системы;

$P(Si)_{i-1}$ – базовая либо предшествующая информационная позиция системы.

В формуле (2) разности между показателями, образующими кортеж $O(Si)_{Pi}$, могут быть как положительными, так и отрицательными. Отрицательные разности говорят о снижении инновационных возможностей системы, находящейся в текущей позиции. Положительные – наоборот говорят о росте возможностей системы.

Дальнейший анализ информационных возможностей системы необходимо производить путем анализа изменений значений временного ряда, индекса богатства информационных ре-

сурсов [13] и анализа изменений значений временного ряда к средней из относительных величин стоимости и объема информационных ресурсов.

Выводы

Инновационный потенциал является важной характеристикой экономического потенциала предприятия. В тоже время он характеризуется скрытыми факторами и частично может быть рассмотрен как неявное знание [15]. Формирование инновационного потенциала с этих позиций означает перевод неявного знания в явное и материализацию способностей и возможностей. Это приводит к использованию цепочки: «идеальное – формальное – материальное» [16]. Главное значение в реализации такой цепочки играют информационные ресурсы. Таким образом, информационные ресурсы являются основой формирования инновационного потенциала и инновационных ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цветков В. Я. Модель обобщенной инновационной системы // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 206-209.
2. Сергеев В. А., Кипчарская Е. В., Подымало Д. К. Основы инновационного проектирования / Под редакцией д-ра техн. наук В. А. Сергеева. Ульяновск: УлГТУ, 2010. 246 с.
3. Васюхин О.В., Павлова Е.А. Стратегия формирования и развития инновационного потенциала промышленного предприятия // Научно-технический вестник СПбГУ ИТМО. СПб.: СПбГУ ИТМО. 2010. № 2. С. 113-120.
4. Колосова Т. В. Обеспечение устойчивого развития предприятия на основе повышения его инновационного потенциала / Автореферат д-ра экон. наук. 08.00.05. Нижний Новгород.: ГОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный у-т», 2011. 44 с.
5. Монастырный Е.А. Термины и определения в инновационной сфере // Инновации, 2008. № 2. С. 28-31.
6. Трифилова А.А. Анализ инновационного потенциала предприятия // Инновации, 2003. № 6. С. 67-72.
7. Баранова И.В., Черепанова М.В. Методические подходы к оценке инновационной активности и инновационного потенциала вуза // Сибирская финансовая школа, 2006. № 4. С. 163-167.
8. Соловьёв И.В. Формирование интеллектуальных ресурсов в геоинформатике // Науки о Земле, 2012. № 2-3. С. 76-79.
9. The measurement of scientific and technological activities. Proposed guidelines for collecting and interpreting technological innovation data / OSLO MANUAL - European Commission Eurostat. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2004. 93p.
10. V. Ya. Tsvetkov. Innovations Analysis in Terms of OECD Standards // European Researcher, 2012. Vol.(31). № 10-1. pp. 1689-1693.
11. Trommsdorff V., Steinhoff F. Innovationsmarketing München.: Vahlen Verlag, 2007. 474 s.
12. V. Ya. Tsvetkov. Conceptual Model of the Innovative Projects Efficiency Estimation // European Journal of Economic Studies, 2012. Vol.(1). № 1. P. 45-50.
13. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Соловьёв И.В., Цветков В.Я. Основы управления сложной организационно-технической системой. Информационный аспект. М.: МаксПресс, 2010. 228 с.
14. V. Ya. Tsvetkov. Information Situation and Information Position as a Management Tool // European Researcher, 2012. Vol.(36). № 12-1. pp. 2166-2170.
15. Цветков В. Я. Анализ неявного знания // Перспективы науки и образования, 2014. №1. С.56-60.
16. Соловьёв И.В. Идеальное, формальное, материальное – в информационных сообщениях // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 51-55.

REFERENCES

1. Tsvetkov V.Ia. Generalized Model of the innovation system. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp. 206-209 (in Russian).
2. Sergeev V.A., Kipcharskaia E.V., Podymalo D.K. *Osnovy innovatsionnogo proektirovaniia / Pod redaktsiei d-ra tekhn. nauk V. A. Sergeeva* [Basis of innovative design / Under the editorship of Dr. t. Sciences V.A. Sergeev]. Ulyanovsk, UIGTU, 2010. 246 p.
3. Vasiukhin O.V., Pavlova E.A. Strategy of formation and development of innovative potential of industrial enterprises. *Nauchno-tekhnicheskii vestnik SPbGU ITMO - Scientific-technical Bulletin of SPbSU ITMO*, 2010, no.2, pp. 113-120 (in Russian).
4. Kolosova T.V. Sustainable enterprise development through enhancing its innovation potential. *Avtoreferat d-ra ekon nauk* [Abstract Dr. Econ Sciences]. 08.00.05. Nizhniy Novgorod, NGASU, 2011. 44 p.
5. Monastyrnyi E.A. Terms and definitions in the innovation sphere. *Innovatsii - Innovations*, 2008, no.2, pp. 28-31 (in Russian).
6. Trifilova A.A. Analysis of innovative potential of the enterprise. *Innovatsii - Innovations*, 2003, no.6, pp.67-72 (in Russian).
7. Baranova I.V., Cherepanova M.V. Methodical approaches to the estimation of innovation activity and innovation potential of higher school. *Sibirskaiia finansovaia shkola - Siberian financial school*, 2006, no.4, pp. 163-167 (in Russian).
8. Solov'ev I.V. Development of intellectual resources in Geoinformatics. *Nauki o Zemle - Earth Science*, 2012, no.2-3. pp.76-79 (in Russian).
9. The measurement of scientific and technological activities. Proposed guidelines for collecting and interpreting technological

innovation data / OSLO MANUAL - European Commission Eurostat. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2004. 93 p.

10. V. Ya. Tsvetkov. Innovations Analysis in Terms of OECD Standards. *European Researcher*, 2012. Vol.(31), no.10-1. pp.1689-1693.
11. Trommsdorff V., Steinhoff F. Innovationsmarketing München.: Vahlen Verlag, 2007. 474 p.
12. V. Ya. Tsvetkov. Conceptual Model of the Innovative Projects Efficiency Estimation. *European Journal of Economic Studies*, 2012. Vol.(1), no.1, pp.45-50.
13. Tikhonov A.N., Ivannikov A.D., Solov'ev I.V., Tsvetkov V.Ia. *Osnovy upravleniia slozhnoi organizatsionno-tekhnikeskoi sistemoi. Informatsionnyi aspekt* [Framework for the management of complex technical-organizational system. Informational aspect]. Moscow, MaksPress, 2010. 228 p.
14. V. Ya. Tsvetkov. Information Situation and Information Position as a Management Tool. *European Researcher*, 2012. Vol.(36), no.12-1, pp.2166-2170.
15. Tsvetkov V. Ia. Analysis of implicit knowledge. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp.56-60 (in Russian).
16. Solov'ev I.V. Ideal, formal, material – in informational messages. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp.51-55 (in Russian).

Информация об авторе

Цветков Виктор Яковлевич
(Россия, Москва)

Профессор, доктор технических наук,
советник ректората
Московский государственный технический
университет радиотехники, электроники и
автоматики
E-mail: cvj2@mail.ru

Information about the author

Tsvetkov Viktor Yakovlevich
(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of technical sciences,
Advisor to the Rectorate
Moscow State Technical University
of Radio Engineering, Electronics
and Automation
E-mail: cvj2@mail.ru

Применение информационных единиц в управлении

Излагаются методы применения информационных единиц в управлении. Описаны основные виды информационных единиц. Описаны группы информационных единиц, описаны методы применения информационных единиц в разных управленческих технологиях

Ключевые слова: управление, информационные технологии, моделирование, информационные единицы

I. A. Romanov

Application of information units for management

The methods of application of information management units. The basic types of information units. Describe groups of units of information. describes the methods of application of information units in the various management techniques

Keywords: management, information technology, modeling, information units

В последнее время информационные единицы широко применяются в разных научных и технологических направлениях. Они служат инструментом описания и инструментом формирования: процессов, моделей, ситуаций. С позиций системного подхода информационные единицы являются элементами сложной системы, описывающей управленческие процессы. Их особенность как элементов системы в неоднородности [1] и в связи с информационными моделями [2] как основы этих моделей.

Информационные единицы (ИЕ) создают разные конструкции. Эти конструкции соотносятся с разными качественными группами информационных единиц: структурные информационные единицы [3], семантические информационные единицы [4], логические информационные единицы [5], коммуникационные информационные единицы [6], графические информационные единицы [7], лингвистические информационные единицы [8], паралингвистические информационные единицы [9], информационные единицы поиска информации [10] и другие.

Разнообразие групп информационных единиц обусловлено разнообразием информационных технологий, которые специализируются на: передаче, обработке, хранении и представлении информации. В управлении информационные единицы наиболее близко соотносятся с операционным управлением и с управлением, основанным на стандарте. ИТЛ.

Группы ИЕ в управлении. В аспекте управления представляют интерес группы информационных единиц: структурная, семантическая, процессуальная; операционная, визуальная,

транзакционная. Все группы информационных единиц являются средством описания различных технологий управления или технологий поддержки управленческой деятельности.

Структурная группа информационных единиц включает средства для описания структур управленческих моделей и структур ситуаций, в которых находится управляемый объект. Семантическая группа информационных единиц включает средства передачи содержания управляющих и корректирующих воздействий [11]. Процессуальная группа включает средства для описания управленческих процессов на формальном уровне управления.

Операционная группа информационных единиц включает средства для описания управленческих процессов на операционном уровне управления. Она по существу реализует управленческие процессы на практике. Визуальная группа информационных единиц включает средства представления результатов обработки информации в виде изображений, презентаций, визуальных динамических моделей, моделей виртуальной реальности. Она выполняет функции поддержки управленческих решений. Транзакционная группа включает средства для описания обмена транзакциям при работе с базами данных и хранилищами.

Информационные единицы, взятые изолированно, могут быть не всегда правильно истолкованы. Поэтому применение информационных единиц эффективно и целесообразно в системе информационных единиц. Информационные единицы всегда соотносятся с некой содержательной структурой или областью исследования. Поэтому информационные единицы требуют

введения или использования механизма, который определяет или связывает количественную меру информационного взаимодействия формальных (дескриптивных) и содержательных (семантических) явлений. Информационные единицы дают возможность оценивать морфологическую и смысловую сложность [12]. В отличие от классического системного анализа данный подход допускает разные критерии делимости контента (содержания).

Использование информационных единиц в операционном управлении. Операционное управление с использованием ИЕ основано на построении динамической информационной модели объекта управления. Динамика модели обусловлена операциями, которые взаимодействуют с бизнес системой или происходят внутри нее.

Сущность такого управления состоит в том, что операции выделяют как объект управления и воздействуют на них с целью изменения состояния бизнес-системы. В такой интерпретации операция является управляющим воздействием на бизнес-процесс. Как показано в [11], такое управление применяется при управлении качеством.

Состояние бизнес-системы [13] как инструмента достижения неких целей зависит от множества операций. Это связывает операции как операционные возможности бизнеса и процессы принятия решений как реализация этих возможностей. Отсюда, целью принятия управляющих решений является задание правил исполнения операции с учетом ее технологических особенностей и внешних факторов. Операция как информационная модель строится из информационных единиц.

Важным понятием в операционном управлении является ресурс [14]. Оно имеет разнообразное толкование, поскольку ресурсы в операционном управлении являются неоднородными объектами (сущностями). Такими ресурсами в операционном информационном управлении являются: информация, время, деньги, материалы, оборудования, интеллектуальная собственность, географические факторы, пространственная распределенность, операции, знания, и т.д.

Операционное управление может быть представлено в виде совокупности приемов достижения целей организации. Для формализованного описания такого управления используют определенные правила [11]. Эти правила включают: ограничения, наличие ресурса, реализацию, результат, собственный ресурс операции.

1. Операции реализуются с учетом внешних факторов и ограничений. Из них важнейшими является группа факторов, называемых «правилами обработки событий». На основе таких правил модуль операции регулирует действия над ресурсами.

2. Для реализации любой операции требуется ресурс. При этом ресурс может использоваться

одновременно несколькими операциями.

3. Реализация операции — это преобразование ресурсов в другие виды ресурсов. Такое преобразование всегда связано с частичным или полным расходом внешнего и/или внутреннего ресурса. Привлеченный ресурс может высвободиться по завершении операции и передаваться другим операциям.

4. Результатом операции является ресурс, образующийся при исполнении операции как результат преобразования ресурсов. Новый ресурс может использоваться в других операциях.

5. Собственный ресурс операции образуется в процессе преобразования внешнего и внутреннего ресурса.

Любые управляющие действия могут быть описаны с помощью моделей операций. Обоснование или определение свойств операций осуществляется с использованием ИЕ. Операционное управление обеспечивает экономическую мобильность и повышает экономическую массу (капитализацию) организации [11].

Значительная экономическая масса дает возможность противостоять ударам динамичной и неопределенной внешней среды, неуклонно следовать стратегическому курсу. Экономическая мобильность создает условия для эффективного маневрирования в изменяющейся обстановке и последовательного продвижения к своей цели. Таким образом, ИЕ повышает качество операционного управления.

Использование информационных единиц при процессном подходе в управлении. В условиях быстро меняющейся внешней среды и жесткой конкуренции традиционные (медленные) методы управления не выдерживают скорости изменений. Они не в состоянии оперативно осуществлять управление и таким образом становятся препятствием управления. При переходе от традиционной схемы «финансирования по смете» на финансовые субсидии под государственное задание организациям приходится менять функциональный подход к управлению и переходить на более прогрессивные методы управления, одним из которых является процессный подход.

Функциональный подход состоит в ориентации функциональных подразделений на собственные интересы, показатели и отсутствие межфункциональных взаимосвязей. Это порождает проблемы, обусловленные противоречиями между собственными интересами подразделений и между интересами организации в целом. Процессный подход или процессное управление состоит в управлении процессами предприятия как единого целого. По существу это одна из форм интеграции.

Исторически примером процессного подхода может служить конвейер Ф. Тейлора. Фредерик Тейлор (1856-1915) американский инженер, которого считают одним из основоположников на-

учной организации труда. Одна из главных его идей заключалась в разделении процесса труда на малые составные части (процессы) и управление процессом всего производства на основе управления процессами, связанными между собой. Это привело к созданию поточного производства и появлению сборочных конвейеров. Этот метод организации труда и производства сыграли большую роль в развитии экономики США в конце XIX — начале XX вв. Он позволял значительно сократить расходы на производство и уменьшить конечную стоимость товара. Одним из первых этот метод стал применять Генри Форд по сборке своих автомобилей

Процессный подход устраняет противоречие между подразделениями, поскольку устанавливает взаимозависимости между ними. Он также предполагает выбор ключевых показателей. В качестве ключевых показателей процессный подход предполагает: ориентацию на стоимостной подход к управлению, нацеленность всех бизнес-процессов и подразделений на конечный результат и повышение управляемости всей структуры.

В целом необходимость применения процессного подхода [15] в управлении обусловлена следующими факторами:

- Функциональный подход не обеспечивает межфункциональное взаимодействие между подразделениями. Эти связи остаются нерегулируемыми, не представляют возможности для анализа и не гарантируют качества исполнения.
- Система управления не обладает достаточной гибкостью, чтобы обеспечить своевременное реагирование на изменение требований рынка. Любые изменения внешних условий вызывают сложные изменения в организационной структуре, требуют создания новых регламентов, перераспределения должностных обязанностей, переподготовки кадров.
- Функции менеджмента предусмотрены только на верхнем и среднем уровне управления. На операционном уровне менеджмент как гибкая система не предусмотрен и сводится к контролю заданий.
- Подразделения решают однотипные задачи, не учитывая опыта других подразделений. Из-за отсутствия связей между подразделениями, эти действия дублируются, а полученный опыт и знания не передаются. Это приводит к неэффективному использованию ресурсов.
- Старая система управления во многих организациях не была рассчитана на коммерческую деятельность. Появление коммерческой составляющей в деятельности многих организаций заставляет руководство этих организаций трансформировать деятельность организации, но эти функции плохо вписываются в старую регламентированную систему и поэтому не всегда выполняются с должной эффективностью, ресурсы используются нерационально.

Осознавая объективную необходимость реформирования системы управления, многие организации предпринимают попытки перехода к процессному управлению. Однако при процессном управлении основой является системный подход. Если процессы управления не имеют системного характера, то они не приносят ожидаемых положительных результатов.

Информационные единицы являются решением этой проблемы. Они по существу являются элементами системы управления при использовании процессного подхода. Эти мелкие процессы и соответствуют процессуальным информационным единицам.

Использование информационных единиц при информационной поддержке бизнес-процессов. В менеджменте процессный подход связывают с бизнес-процессами [15]. Бизнес-процессы в организации можно оценивать с точки зрения максимизации доходов и с точки зрения повышения качества предоставляемых товаров и услуг, а также эффективного расходования финансовых ресурсов. Целью деятельности учреждения является не только кратковременное извлечение прибыли, но обеспечение жизнестойкости предприятия в обозримой перспективе.

Все бизнес-процессы в организации можно разделить на три основные группы:

- Основные бизнес-процессы — обеспечивают основную деятельность учреждения, направлены на получение конечного результата, повышение качества предоставляемых товаров и услуг.
- Вспомогательные бизнес-процессы — обеспечивают инфраструктуру Организации, без них невозможно осуществить основные бизнес-процессы.
- Управляющие бизнес-процессы — обеспечивают выполнение и поддержку других бизнес-процессов.

Основные бизнес-процессы определяют профиль организации, именно они имеют стратегическое значение и именно они влияют на конкурентоспособность организации. Применительно к организации основными являются те бизнес-процессы, которые обеспечивают предоставление образовательных услуг и за которые заказчик или потребитель готов платить деньги. Основные бизнес-процессы могут развиваться или отмирать в зависимости от потребностей рынка образовательных услуг и стратегии развития организации. Например, применительно к промышленному учреждению можно выделить пять групп основных бизнес-процессов:

1. Подготовка и организация производственного процесса составление производственных планов по направлениям деятельности, получение (продление) аккредитации и лицензирование направлений деятельности, подбор штата сотрудников, разработка производственных процессов.

2. Проведение маркетинговой деятельности
3. Реализация производственного процесса
4. Работа с персоналом
5. Инновационная деятельность

Вспомогательные бизнес-процессы — это деятельность организации по обеспечению основной деятельности, по созданию и поддержке инфраструктуры организации. К ним относятся:

1. Эксплуатационно-хозяйственная деятельность по содержанию зданий, помещений.
2. Обеспечение работоспособности приборов и оборудования.
3. Обеспечение безопасности сотрудников.
4. Обеспечение оборудованием и расходными материалами.
5. Обеспечение информационной инфраструктуры организации.
6. Защита интеллектуальной собственности.

Управляющие бизнес-процессы — процессы управления персоналом, административно-хозяйственной системой организации, информационной средой организации, финансово-экономической деятельностью. Все управляющие процессы являются административными и сопровождают всю деятельность организации:

- управление персоналом,
- управление финансами,
- управление имуществом,
- управление информационными потоками.

Каждая из групп процессов взаимодействует с административными процессами и с другими группами процессов непосредствен-

но либо через данные и события. Построение системы процессов начинается с одного процесса, который должен относиться к группе основных, эффект от его внедрения был очевидным, он не должен быть слишком сложным и не следует начинать с ключевых процессов — необходим опыт управления и высокий уровень процессной компетенции. Информационные единицы являются элементами таких процессов. Следовательно, конструирование БП на основе ИЕ оптимизирует задачи применения БП.

Планирование будет более эффективным, если использовать информационные единицы, который снижают транзакционные издержки и обуславливают моделирование БП как набор взаимосвязанных непрерывных действий.

Использование информационных единиц при информационной поддержке в технологии непрерывного улучшения процессов PDCA. Процессный подход акцентирует внимание на достижении поставленных целей, а также на ресурсах, затраченных для этого. Для этого используют модель непрерывного улучшения процессов PDCA [16] (рис.1) (Plan (планирование)- Do (реализация)- Check (анализ отклонений, проверка) — Act (корректировка)) как структуру жизненного цикла всех процессов системы управления. Ее применение в самых различных областях деятельности позволяет эффективно управлять этой деятельностью на системной основе.

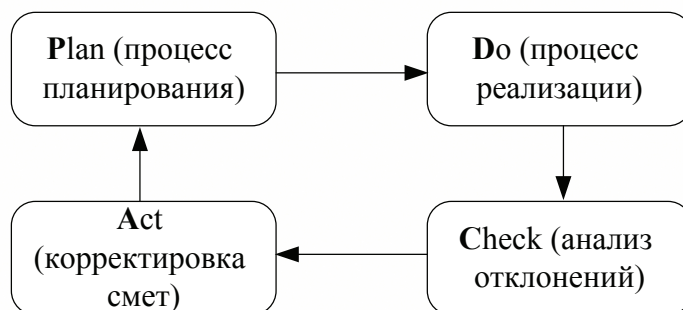


Рис.1. Модель PDCA

Итак, используя модель PDCA в планово-экономической деятельности, выстраиваем процесс следующим образом:

Plan (планирование) — составление смет доходов и расходов по всем видам деятельности, распределение ресурсов так, чтобы обеспечить достижение поставленных целей и соблюдать целевое назначение средств. В процессе планирования составляются сметы:

- бюджетных ассигнований на производственную деятельность,
- бюджетных ассигнований на научно-исследовательские работы,
- смета доходов и расходов от сдачи имущества в аренду,
- смета доходов и расходов от приносящей доход деятельности.

Более детальное составление смет позволяет распределять ресурсы с большей эффективностью. Так, смета доход и расходов от приносящей доход деятельности является сводом более детальных смет по заключенным договорам (контрактам), сметы целевых поступлений, сметы от прочих видов работ (услуг). А смета ассигнований на научно-исследовательские работы детализирована по разделам и подразделам бюджетной классификации в зависимости от видов НИР. Основой составления смет является анализ фактических расходов за предыдущий год и распределение финансовых ресурсов с учетом поставленных задач.

Do (реализация) — процесс исполнения сметы. Исполнение сметы — это деятельности финансово-экономических структур, направленная

на обеспечение основных функций Организации, соблюдение финансовой дисциплины, привлечению дополнительных источников доходов и рациональному использованию имеющихся ресурсов. В процессе исполнения сметы возникают различные отклонения потребностей в расходах от сметных назначений. Для этого необходим процесс корректировки смет на основании анализа отклонений.

Check (анализ отклонений) — деятельность финансовых структур по выявлению причин превышения или экономии по отдельным статьям сметной росписи от утвержденных значений.

Act (корректировка) — изменение утвержденных смет в соответствии с производственными потребностями.

Выстраиваемая на практике схема управления процессом сметного планирования обеспечивает непрерывное улучшение этого процесса, ориентацию на достижение конечных целей, эффективного расходования ресурсов, удовлетворение потребностей внутренних и внешних потребителей процесса. Применение информационных единиц уменьшает противоречия в этом процессе. Это достигается экономией ресурсов, за счет их конверсии.

Использование информационных единиц в методологии ITIL. Методология ITIL (The Information Technology Infrastructure Library) — библиотека передового опыта в области управления ИТ [17]. Она наряду с CobiT (методология корпоративного управления ИТ) является реализацией концепции ITSM (IT Service Management). ITIL — это библиотека лучших практических способов организации предоставления ИТ-услуг для работы подразделений или компаний. Данная аббревиатура образована от английского IT Infrastructure Library, что в переводе означает "библиотека инфраструктуры информационных технологий". Концептуально эта методология соответствует направлению ликвидации семантических разрывов [18].

Библиотека ITIL появилась около 20 лет назад по заказу британского правительства. В настоящее время она издается британским правительственным агентством Office of Government Commerce и не является собственностью ни одной коммерческой компании (формально библиотека принадлежит королевскому дому Англии, в частности — нынешней королеве). В томах библиотеки описан весь набор процессов, необходимых для того, чтобы обеспечить постоянное высокое качество ИТ-сервисов и повысить степень удовлетворенности пользователей. Следует отметить, что все эти процессы нацелены не просто на обеспечение бесперебойной работы компонент ИТ-инфраструктуры, а на выполнение требований пользователя и заказчика, что делает эту концепцию родственной CSRP (Customer Synchronized Resource planning).

Использованный в библиотеке процессный подход полностью соответствует стандартам се-

рии ISO 9000 (ГОСТ Р ИСО 9000). Процессный подход акцентирует внимание предприятия на достижении поставленных целей, анализе ключевых показателей эффективности (KPI), а также на ресурсах, затраченных на достижение этих целей. В настоящее время на основе ITIL разработан британский стандарт BSI15 000, который практически без изменений перешел в категорию международного стандарта под именем ISO 2000. На базе рекомендаций ITIL реализован ряд программных средств автоматизации работы служб технической поддержки ИТ. В настоящее время повышение качества ИТ-услуг согласно нотациям ITIL отмечают множество частных и государственных компаний в разных странах мира, включая и Россию.

ITIL направлена на выполнение требований потребителя и заказчика. В сфере образования России заказчиком в первую очередь является государство и во вторую рынок. Все процессы ITIL работают на повышение конкурентоспособности внутренних ИТ-подразделения компаний.

В большой степени ITIL использует процессный подход, что также полностью соответствует целям и задачам вуза, для которого образовательный процесс является главным. Процессный подход акцентирует внимание вуза на достижении поставленных целей, а также на ресурсах, затраченных на достижение этих целей. ITIL представляет собой обобщение лучшего международного опыта в области организации и управления информационными технологиями.

Главный акцент ITIL делается, прежде всего, на описании сервисов и поддержки. Основные процессы, рассматриваемые в ITIL:

- управление инцидентами (Incident management);
- управление проблемами (Problem management);
- управление конфигурациями (Configuration management);
- управление изменениями (Change management);
- управление версиями (Release management);
- управление мощностями (Capacity management);
- управление доступностью (Availability management);
- управление уровнями обслуживания (Service-level management).

Во всех перечисленных видах управления применяются информационные единицы, которые снижают издержки и повышают оптимизацию управления.

ITIL получила широкое распространение в мире, но она не является официальным стандартом. Основные ограничения ITIL связаны с отсутствием конкретных рекомендаций по улучшению процессов. Модель только позволяет сравнить существующее состояние с рекомендуемым, но не описывает путей совершенствования. Кроме того, в данном подходе не рассматриваются стоимостные аспекты, что требует дополнения этого подхода.

Заключение. Анализ методов управления с применением информационных единиц дает возможность не только повышать качество управления, но и осуществлять междисциплинарный перенос знаний. Примененная методика с применением информационных единиц дает возможность проводить сравнительный анализ

разных методов и технологий управления.

С формальной стороны информационные единицы дают возможность использовать аппарат структурного программирования для анализа технологий управления, что повышает качество управления, поскольку использует методику порождающих грамматик [19].

ЛИТЕРАТУРА

1. S. A. Kuja, I. V. Solovjev, V. Y. Tsvetkov System Elements Heterogeneity // *European Researcher*, 2013. Vol.(60). № 10-1, pp. 2366-2373.
2. Цветков В.Я. Модели в информационных технологиях. М.: Макс Пресс, 2006. 104 с.
3. Tsvetkov V.Ya. Information objects and information Units // *European Journal of Natural History*, 2009. № 2. p 99.
4. Цветков В.Я. Семантика информационных единиц // *Успехи современного естествознания*, 2007. № 10. С. 103-104.
5. Tajima, K., Hatano, K., Matsukura, T., Sano, R., & Tanaka, K. Discovery and Retrieval of Logical Information Units in Web // *WOWS - 1999*, August. pp. 13-23.
6. Цветков В.Я. Информационные единицы сообщений // *Фундаментальные исследования*, 2007. № 12. С. 123-124.
7. Болбаков Р.Г., Маркелов В.М., Цветков В.Я. Топологическое моделирование на геоданных // *Перспективы науки и образования*, 2014. № 2. С. 34-39.
8. Мухин А.М. Понятие нейтрализации и функциональные лингвистические единицы // *Вопросы языкознания*, 1962. № 5. С. 53-61.
9. Цветков В.Я. Паралингвистические информационные единицы в образовании // *Перспективы науки и образования*, 2013. № 4. С. 30-38.
10. Li, X., Phang, T. H., Hu, M., & Liu, B. Using micro information units for internet search // *Proceedings of the eleventh international conference on Information and knowledge management*. ACM. 2002, November. pp. 566-573.
11. Поляков А.А., Цветков В.Я. Информационные технологии в управлении. М.: МГУ, 2007. 138 с.
12. V. Ya. Tsvetkov. Complexity Index // *European Journal of Technology and Design*, 2013. Vol.(1). № 1, p. 64-69.
13. Ефремов В. С. Бизнес-системы постиндустриального мира // *Менеджмент в России и за рубежом*, 1999. № 5. С. 3-24.
14. Цветков В.Я. Информационные модели и информационные ресурсы // *Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка*, 2005. №3. С.85-91.
15. Репин В., Елиферов В. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 544 с.
16. Gupta P. Beyond PDCA-A New Process Management // *Quality progress*, Jul. 2006. Vol. 39. Issue 7, p. 45-53.
17. Abid M. A. A. Information Technology Infrastructure Library (ITIL) // *Information Technology*, 2012. Т.1. № 1.
18. V. Y. Tsvetkov. Information Interaction as a Mechanism of Semantic Gap Elimination // *European Researcher*, 2013. Vol.(45). № 4-1, pp. 782- 786.
19. Камша В. П., Камша Л. С., Виктор К. О парадигме компьютерной лингвистики // *НТИ. Сер. Т. 2*. С. 1-8.

REFERENCES

1. S. A. Kuja, I. V. Solovjev, V. Y. Tsvetkov System Elements Heterogeneity. *European Researcher*, 2013. Vol.(60), no.10-1, pp.2366-2373.
2. Tsvetkov V.Ia. *Modeli v informatsionnykh tekhnologiiakh* [Models in information technologies]. Moscow, Maks Press, 2006. 104 p.
3. Tsvetkov V.Ya. Information objects and information Units. *European Journal of Natural History*, 2009, no.2, p 99.
4. Tsvetkov V.Ia. Semantics of information units. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia - Successes of modern natural science*, 2007, no.10, pp.103-104 (in Russian).
5. Tajima, K., Hatano, K., Matsukura, T., Sano, R., & Tanaka, K. Discovery and Retrieval of Logical Information Units in Web. *WOWS - 1999*, August. pp. 13-23.
6. Tsvetkov V.Ia. Information unit messages. *Fundamental'nye issledovaniia - Basic research*, 2007, no.12, pp.123-124 (in Russian).
7. Bolbakov R.G., Markelov V.M., Tsvetkov V.Ia. Topological modelling on GEODATA. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2, pp.34-39 (in Russian).
8. Mukhin A.M. Concept of neutralization and functional linguistic units. *Voprosy iazykoznaniiia - Problems of linguistics*, 1962, no.5, pp.53-61 (in Russian).
9. Tsvetkov V.Ia. Paralinguistic information unit in the education. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4, pp.30-38 (in Russian).
10. Li, X., Phang, T. H., Hu, M., & Liu, B. Using micro information units for internet search. *Proceedings of the eleventh international conference on Information and knowledge management*. ACM. 2002, November, pp.566-573.
11. Poliakov A.A., Tsvetkov V.Ia. *Informatsionnye tekhnologii v upravlenii* [Information technologies in management]. Moscow, MGU, 2007. 138 p.
12. V.Ya. Tsvetkov. Complexity Index. *European Journal of Technology and Design*, 2013. Vol.(1), no.1, pp.64-69 (in Russian).
13. Efremov V.S. Business system of the post-industrial world. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom - Management in Russia and abroad*, 1999, no.5, pp.3-24 (in Russian).
14. Tsvetkov V.Ia. Information model and information resources. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Geodeziia i aerofotos'emka - Proceedings of higher schools. Geodesy and air photography*, 2005, no.3, pp.85-91 (in Russian).
15. Repin V., Elyferov V. *Protessnyi podkhod k upravleniiu. Modelirovanie biznes-protsessov* [Process approach to management. Modeling of business processes]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 544 p.
16. Gupta P. Beyond PDCA-A New Process Management. *Quality progress*, Jul. 2006. Vol.39, Issue 7, pp.45-53.
17. Abid M. A. A. Information Technology Infrastructure Library (ITIL). *Information Technology*, 2012. V.1, no.1.
18. V. Y. Tsvetkov. Information Interaction as a Mechanism of Semantic Gap Elimination. *European Researcher*, 2013. Vol.(45), no.4-1, pp.782-786.
19. Kamsha V.P., Kamsha L.S., Viktor K. About paradigm of computer linguistics. *NTI - STI*. V.2. pp.1-8 (in Russian).

Информация об авторе

Романов Илья Андреевич
(Москва, Россия)

Соискатель. Московский государственный
технический университет радиотехники,
электроники и автоматики
E:mail: ir123456aa@yandex.ru

Information about the author

Romanov Ilya Andreevich
(Russia, Moscow)

Competitor
Moscow State Technical University
of Radio Engineering, Electronics and Automation
E:mail: ir123456aa@yandex.ru

Системный подход в диссертационных исследованиях

Статья описывает основные принципы системного подхода, который может применяться в диссертационных исследованиях. дихотомического анализа. Описаны критерии оценки сложности систем. Показано значение жизненного цикла для диссертации. Показано различие между системными и несистемными свойствами

Ключевые слова: знание, философия информации, системный подход, системный анализ, системные признаки, сложности системы

S. A. Kudzh, V. Ya. Tsvetkov

Systematic approach to the dissertation research

This article describes the basic principles of a systematic approach that can be applied in the dissertation research. dichotomous analysis. Describes the evaluation criteria of the complexity of systems. Shows the value of the life cycle for the dissertation. Shows the difference between systemic and non-systemic properties

Keywords: knowledge, information philosophy, systematic approach, system analysis, system features, system complexity

Введение

Пыт участия в диссертационных советах показывает, что многие диссертационные исследования содержат упоминание о применении системного анализа. Однако при этом элементов системного анализа или описание фактического применения этого анализа в диссертациях не приводится. Такое противоречие обусловлено формальным отношением к этому направлению и отсутствием достаточно простых критериев наличия или отсутствия системного подхода в диссертации. Данная статья предлагает такие критерии.

Критерии сложности системы и наличия системного подхода

Система – одна из самых распространенных научных категорий [1, 2, 3]. Система может быть охарактеризована как совокупность элементов, объединенных в интересах достижения общей цели. Изучением систем занимаются разные научные направления.

В системном анализе рассматривают сложные системы. Всякая система имеет структуру, элементы и связи между ними. В связи с этим возникает вопрос, какие системы относить к сложным [4, 5, 6]?

Для ответа на этот вопрос используют следующие критерии: дескриптивный, структурный, функциональный, процессуальный.

Дескриптивный критерий сложности системы связан с описанием. Система является сложной, если она не имеет простых описаний.

Структурный критерий сложности системы также связан с описанием, но уже на языке топологического представления

Выделяют два типа графов с позиций логики [7]: простые и сложные. Простым называют граф, у которого нет ветвлений при прокладке маршрута из точки назначения в точку доставки. На рис. 1 приведены примеры простых графов.

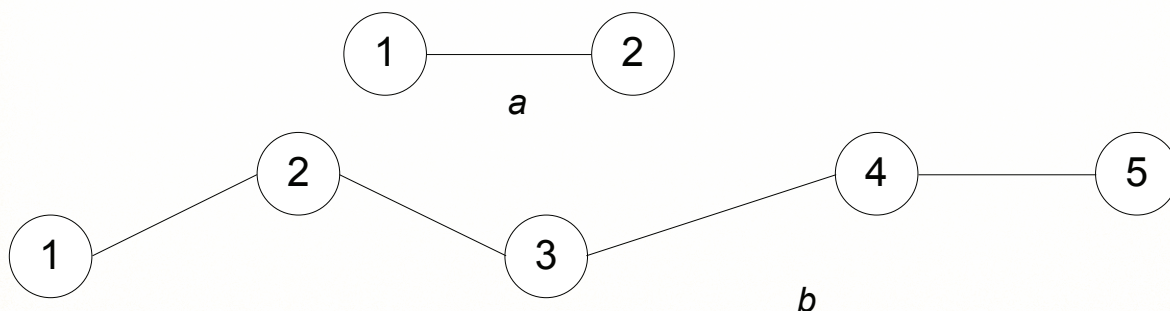


Рис.1. Примеры простых графов: а) – звено; б) – цепочка

На рисунке 1 случай а) описывает звено или логистическую топологическую информационную единицу $a(v, t)$ или в общем случае топологическую информационную единицу. Топологическая информационная единица представляет собой две вершины (v, t) , соединенные одной дугой. Для рисунка 1 а): $v = 1, t = 2$.

Рисунок 1 б) описывает совокупность топологических информационных единиц, связанных последовательно — логистическую цепочку. Логистическая цепочка — последовательность логистических топологических единиц, не имеющих ветвлений и кратных дуг. В теории гра-

фов простым является граф, не содержащий ни одного контура. Такой граф называют деревом. Однако это более широкое понятие по сравнению с простым логистическим графом. Дерево может иметь ветвления, простой логистический граф не имеет.

Сложным называют граф, у которого ветвления или кратные дуги, что создает множественность вариантов прокладки маршрута из точки назначения в точку доставки. Сложный граф имеет контура. Контуром называют замкнутую цепочку ребер. На рисунке 2 приведен пример сложного графа.

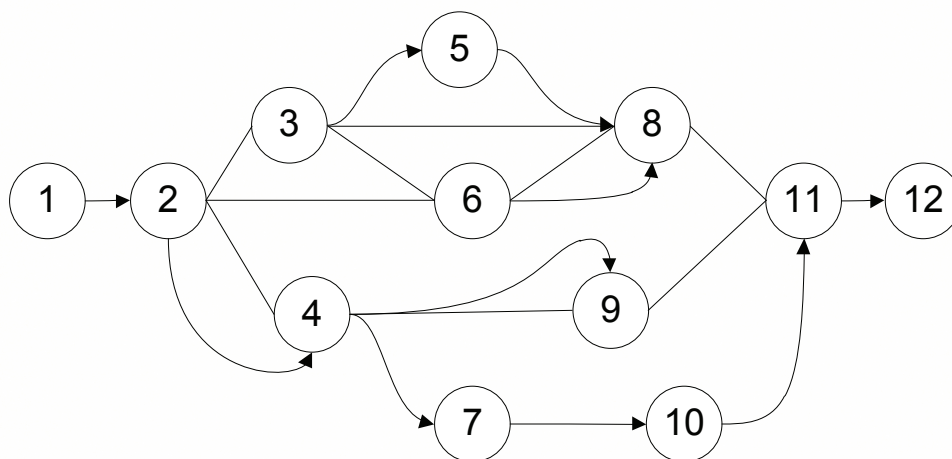


Рис.2. Пример сложного графа

При прокладке маршрута из вершины 1 в вершину 12 возможно множество вариантов. Перечислим некоторые: (1, 2, 3, 5, 8, 11, 12); (1, 2, 3, 6, 8, 11, 12); (1, 2, 4, 7, 10, 11, 12); (1, 2, 4, 9, 11, 12). При этом мы опустили варианты с кратными дугами, например 2-4, 4-9, 6-8. Эти варианты увеличат количество маршрутов. Стрелки определяют ориентацию графа. В логистике они определяют допустимое направление движения. Наличие стрелки задает одностороннее движение. Отсутствие стрелки допускает двухстороннее движение в обоих направлениях.

Логистическая цепочка на практике реализуется в транспортной сети. Транспортная сеть (*Transportation network*) — пространственный линейный объект, описываемый сложным графом. В транспортной сети обязательно выполняются два условия: определены две вершины — вход (1 рис.2) и выход (12 рис.2) сети; для каждой дуги задана характеристика, называемая пропускной способностью. В более широкой постановке для каждой дуги задается характеристика, называемая весом дуги.

Процессуальный критерий сложности системы связан с характером процессов, протекающих в системе. Он состоит в том, что сложные системы — это такие системы, процессы в которых не могут быть описаны на языке классической математики.

Функциональный критерий сложности системы связан с видом функциональных зависимостей, существующих в системе и видом функций, которые она выполняет. Часто функциональная сложность связана с нелинейным характером функций. Простая система (S), в аспекте функционального критерия, может быть представлена выражением:

$$S = F(x_1, x_2, x_3, \dots, x_n) \quad (1)$$

В выражении (1) аргументами функции являются независимые переменные, которые можно назвать информационно определенными [8].

Сложная система (S_c), в аспекте функционального критерия, может быть иллюстрирована выражением:

$$S_c = F[f_1(x_1, x_2, x_3, \dots, x_n); f_2(p(y, z)), f_m(f_1, f_2, f_k)] \quad (2)$$

В выражении (2) аргументами функции являются другие функции. Часть функций может иметь аргументами независимые переменные, другая часть может иметь аргументами иные функции. Такое описание можно определить как функциональную вложенность. Его может отображать структурная вложенность, но в общем виде функциональная вложенность не всегда отображается с помощью структуры.

По существу все критерии являются разновидностью дескриптивного критерия, но со своим аспектом описания. Главный вывод: необходимо различать и указывать вид сложности системы: дескриптивная, структурная, процессуальная или функциональная. Разумеется, возможны комбинации сложности системы [9].

Системный подход и системный анализ

Необходимо различать системный подход и системный анализ.

Системный подход — направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как сложных систем. Он ориентирует исследование на:

- раскрытие целостности объекта;
- выявление существенных элементов;
- выявление многообразных типов связей между элементами;
- сведение совокупности элементов и связей в единую модель.

Принципы системного подхода нашли применение в биологии, образовании, психологии, кибернетике, технике, экономике и др. Системный подход является более общим понятием в сравнении с понятием системный анализ [3, 10, 11].

Системный анализ — совокупность методологических средств, используемых для подготовки и обоснования решений по сложным проблемам политического, военного, социального, экономического, научного и технического характера [12, 13, 14]. Основная процедура — построение набора обобщенных моделей, отображающих объекты и их взаимосвязи. Термин "системный анализ" иногда употребляется как синоним системного подхода [15].

При анализе неизвестных систем используется метод функционального исследования систем — метод "черного ящика" [13]. Суть метода: система рассматривается как "черный ящик" и наблюдаются только состояния входов и выходов системы, на основании этого выявляется конкретная форма зависимости выходных сигналов от входных.

По мере выявления структуры системы и потоков внутри нее она из черного ящика преобразовывается в "белый ящик". В такой системе известна структура и взаимодействия входных, промежуточных и выходных потоков.

Первый этап исследования систем строится на основе системного подхода или системного анализа. Для дальнейшего изучения возможностей системы применяют структурный анализ, который позволяет:

- понять механизм функционирования системы;
- выявить результат внешнего воздействия на входы и на внутреннее состояние системы;
- изучить структурные описания существующих систем для построения новых систем.

Системный анализ необходимо рассматривать с двух аспектов: аспект объекта исследования и аспект системности анализа [9].

Системный анализ в аспекте объекта исследования — это анализ, который направлен на исследование объекта как системы и выявление его системных свойств. Системный анализ в аспекте системности анализа — это анализ, который можно рассматривать как систему взаимосвязанных методов анализа, которая отличается целостностью, полнотой и исключает противоречие в методах.

Эти аспекты дают основание ввести понятия полного и частичного системного анализа. Полный системный анализ — это анализ, который отвечает двум аспектам рассмотрения.

Не полный (фрагментарный) системный анализ — это анализ, который отвечает первому аспекту рассмотрения, но сам не является целостной системой. Этот анализ исследует объект как систему, но фрагментарно и сам не является системой.

Жизненный цикл системы

Жизненный цикл чего либо — важный показатель, который определяет целесообразность существования проекта, научной работы, модели, системы. Возможна ситуация, что из-за длительности разработки диссертации или системы, ее жизненный цикл оканчивается сразу после внедрения или оканчивается уже до внедрения.

Жизненный цикл — это временной период, в течение которого система эффективно функционирует, а диссертация является актуальной. Существует несколько типов жизненных циклов системы. Например, рыночный жизненный цикл обусловлен конкурентоспособностью проекта, продукта, системы и также диссертации. Это период, в течение которого система является конкурентоспособной, а диссертация актуальной.

Жизненный цикл диссертации связан с ее научной новизной. Часто при защите диссертаций не проводят глубокий анализ состояния в области исследования. В качестве базы сравнения с предлагаемой разработкой выбирают устаревшие модели и методы и не учитывают последних разработок. Это приводит к завышенной оценке диссертации.

Технологический жизненный цикл определяется эффективностью технологии, применяемой в данной системе [8].

Жизненный цикл в его простейшей интерпретации имеет четыре фазы. На рис.3 показаны жизненный цикл и его основные характеристики. Четыре фазы жизненного цикла обозначены буквами: А, Б, В, Г.

А — фаза проектирования и создания системы. Б — фаза продвижения на рынок или опытной эксплуатации системы. В — фаза эксплуатации. Г — фаза спада. Т — время. Э — эффективность применения системы. УЭФ — уровень эффек-

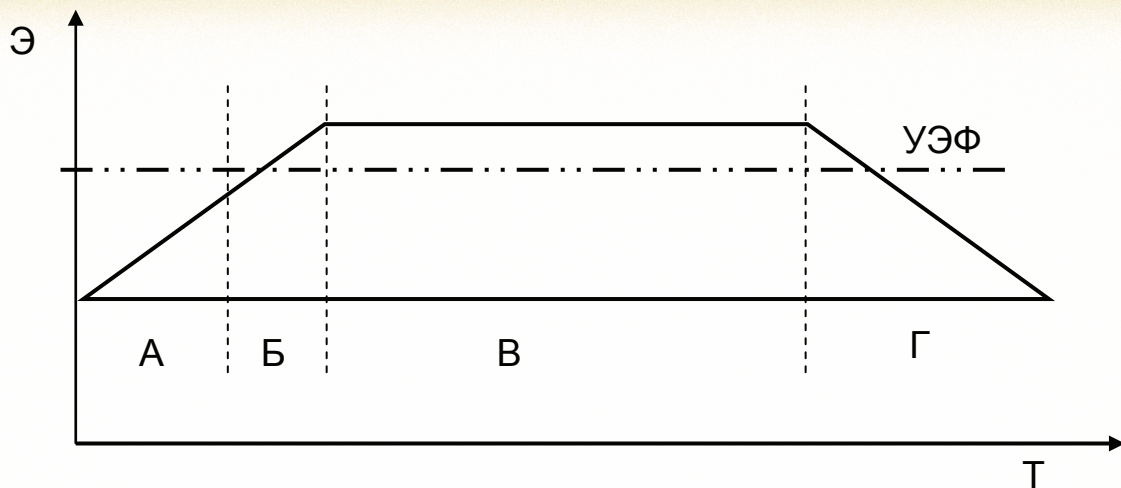


Рис. 3. Жизненный цикл системы

тивного функционирования — уровень, определяющий период времени, в течении которого система конкурентоспособна (диссертация актуальна) и эффективно выполняет свои функции.

Систему можно совершенствовать для повышения ее эффективности и увеличения ее жизненного цикла. Как следует из рис.3 увеличение жизненного цикла соответствует увеличению периода В. Это требует изменения системы и ее модернизации. Таким образом, в течение жизненного цикла система может эволюционировать [12, 13, 16, 17].

Понятия жизненного цикла дает основание говорить о *разных периодах* существовании системы. О периоде ее создания (А-Б), производственной эксплуатации (В) и спада (Г).

Принципы построения информационной системы тесно связаны с типами структур управления, образования и организацией связей внутри объекта, поскольку в них отражается система разделения функций объекта. Система может создаваться на аддитивном или синергетическом принципах. При аддитивном принципе эффект действия системы равен сумме действий ее элементов. Например, совокупность людей перетягивающих канат.

При *синергетическом* принципе совокупность элементов, взаимосвязь и взаимодействие порождает новые свойства, не присущие составляющим системы. Эффект появления новых свойств в результате взаимодействия частей системы называют синергетическим эффектом. Примером такой системы может быть автомобиль или компьютер.

У системы есть особое свойство, которое называют эмерджентность. Это означает, что система — это такой объект свойства, которого не сводятся без остатка к свойствам составляющих его элементов [18, 19]. Для диссертации эмерджентность является обязательной характеристикой и определяет ее научную новизну.

Составляющую часть системы можно рассматривать как вложенную систему более низкого

порядка. Каждый компонент системы описывается своей функцией. Под функцией понимается присущие живой и костной материи вещественно-энергетические и информационные отношения между входными и выходными процессами. Если такой компонент обладает внутренней структурой, то его называют подсистемой.

Такая особенность системы определяет ее важное свойство как вложенность компонент. Системный анализ ставить задачей — вскрыть вложенность частей системы. Свойство вложенности может быть использовано при реализации анализа и синтеза систем. Именно вложенность позволяет относить систему к сложной системе и дает основание применять системный анализ.

Данная особенность нашла отражение в одном из принципов системного анализа — законе системности [1, 5, 18, 20], говорящим о том, что любой элемент может быть либо подсистемой в некоторой системе либо, подсистемой среди множества объектов аналогичной категории. Элемент всегда является частью системы и вне ее не представляет смысла.

Система представляет собой сложение и объединение чего либо. В математике есть понятие «суммирование», которое можно перенести на понятие суммирование свойств или «сумма свойств».

Система (за исключением аддитивных систем) строится на интеграции. Интеграция (в системе или систем) — восстановление и (или) повышение качественного уровня взаимосвязей между элементами системы, а также процесс создания из нескольких разнородных систем единой системы, с целью исключения (до технически необходимого минимума) функциональной и структурной избыточности и повышения общей эффективности функционирования [17, 21].

Интеграция способствует развитию и приводит к развитию. Она поднимает систему на более высокий уровень развития в сравнении с совокупностью элементов ее составляющих. Она не только задает системные связи и свойства, но исключает ненужные или паразитические связи.

Еще одним из важных свойств многих систем являются отношения иерархии между частями системы [9]. Эти отношения позволяют управлять системой и создают свойство управляемости системы.

Дихотомический системный анализ

Следует отметить, что наряду с процессами, явлениями и объектами, которые можно описать с использованием понятия «система», существуют другие, которые мы будем называть «не система». Недоопределенные модели и операции с недоопределенными значениями приводят к понятию «Не – факторы» [22], частным случаем которых является понятие «не система». Понятия «система – не система» приводит нас к понятию дихотомии [23], которая часто сводится к понятиям оппозиционных переменных [24].

Система является общим и многоаспектным понятием. Она является атрибутивной характеристикой, так как соотносится с чем либо. Например, система понятий, система модулей, система отношений. Система может описывать процессы, явления, объекты, свойства объектов. Общность понятия системы позволяет переносить знания разных систем между предметными областями.

Системный анализ может трактоваться как система процессов, содержащая системные свойства, например полноту и целостность. Противоположными понятиями «системному анализу» могут служить понятия: «фрагментарный анализ», «частичный анализ», «неполный анализ».

В зависимости от аспекта рассмотрения можно дать различные описания и трактовки понятия система. Аспект рассмотрения определяет количество учитываемых факторов и дает различные варианты описания понятия система. Дихотомический (реже оппозиционный) анализ основан на выявлении некоего свойства и его противоположности. Он позволяет четко разграничивать некоторые признаки объекта, если есть возможность его применять. Как правило, дихотомический анализ проводят, выбирая определенный аспект рассмотрения объекта.

Аспект рассмотрения целостности системы (S) как обязательного ее свойства приводит к ее определению «Система есть нечто целое». Использование определения через наличие (отсутствие) одного свойства приводит к дихотомическому описанию, в котором наличие свойства целостности (integrity) обозначают цифрой 1, отсутствие свойства цифрой 0. Наличие целостности характеризуется $integrity=1$. Отсутствие целостности $integrity=0$.

Такое дихотомическое рассмотрение системы через свойство целостности приводит к описанию системы в следующем виде:

$$S=A(integrity = 1) \quad (3)$$

Для системы можно ввести оппозиционное понятие «не система» (NS). Для «не системы» дихотомический подход приводит к описанию вида:

$$NS=A(integrity = 0) \quad (4)$$

Описание системы вида:

$$S=A(1,0),$$

Где 1 означает целостность, а ноль ее отсутствие следует считать некорректным по двум причинам. Во-первых, система не может содержать двух взаимно исключающих системных свойств: системности и не системности.

Во-вторых, система определяется через системное свойство целостности и не может включать нецелостность.

Выражение (3) является обязательным, но недостаточным условием наличия системы. Оно освещает только одно свойство системы, а таких свойств может быть несколько.

Дихотомический подход позволяет создать универсальную формулу условия существования системы через другие свойства системы. Например, наличие связей (connection) в системе между элементами и подсистемами является обязательным условием существования системы:

$$S=A(connection =1) \quad (5)$$

Для «не системы» дихотомический подход приводит к описанию вида:

$$NS=A(connection =0) \quad (6)$$

Наличие структуры (structure) в системе является обязательным условием существования системы:

$$S=A(structure =1) \quad (7)$$

Для «не системы» дихотомический подход приводит к описанию вида:

$$NS=A(structure =0) \quad (8)$$

Типологический ряд пар (3 - 8) дает возможность определить системные свойства. Системные свойства сложной системы – это такие свойства, дихотомическое описание которых характеризуется выражениями типа (3), (5), (7), а противоположные свойства исключаются для данной системы.

Кроме системных свойств в системе могут существовать и несистемные свойства. Например, наличие стратификации (stratification) является необязательным свойством системы. Это означает возможность существование в системе взаимно исключающих, не системных свойств

$$S=A(\text{stratification } (1,0)) \quad (9)$$

Значения (1,0) определяют область истинности аргументов для выражения (9). Наличие стратификации (stratification=1) определяет систему как стратифицированную. Отсутствие стратификации (stratification=0) определяет систему как не стратифицированную.

Можно рассматривать системный дихотомический анализ как возможность задания четкой границы или различия. Мы можем задать различие между «системой» и «не системой», между «свойством» и «не свойством», между «объектом» и «не объектом». Сам по себе дихотомический анализ может быть «не системным» (фрагментарным), если исследует только часть системных признаков. Дихотомический анализ может быть системным, если образует целостный и полный комплекс исследования всех системных признаков.

Выводы

Наличие системных свойств является обязательным условием существования системы.

Системный анализ, если он применяется при диссертационных исследованиях, должен выявлять и описывать системные свойства. Это один из признаков применения системного анализа. Необходимо проводить оценку жизненного цикла, который определяет актуальность диссертационного исследования. Необходимо оценить эмерджентность диссертации как системы. Эмерджентность связана с научной новизной.

Целесообразно применять дихотомический анализ, который позволяет с одной стороны оценить объект диссертационного исследования. С другой стороны дихотомический анализ позволяет оценить «не объект» и соотнести с ним все, что не входит в рамки диссертационного исследования.

Достоинством дихотомического анализа является возможность задания четкой границы между «системой» и «не системой», а также между «свойством» и «не свойством». В общем системный подход, как метод исследования, применим к любым областям и специальностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берталанфи фон Л. Общая теория систем – критический обзор. / В кн. Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969. С. 23 -82.
2. Месарович М., Такахаха Н. Общая теория систем: математические основы. М.: Мир, 1978. 311 с.
3. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 272 с.
4. V. Ya. Tsvetkov. Complexity Index // European Journal of Technology and Design, 2013. Vol.(1). № 1, pp. 64-69.
5. Соловьёв И.В. Проблемы исследования сложной организационно-технической системы // Вестник МГТУ МИРЭА, 2013. № 1 (1). С. 20-40.
6. Кудж С.А. Многоаспектность рассмотрения сложных систем // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 38-43.
7. Болбаков Р.Г, Маркелов В.М., Цветков В.Я. Топологическое моделирование на геоданных // Перспективы науки и образования, 2014. № 2. С. 34-39.
8. Поляков А.А., Цветков В.Я. Информационные технологии в управлении. М.: МГУ, 2007. 138 с.
9. Цветков В.Я. Системный анализ при обработке информации. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany, 2014. 82 с.
10. Иванников А.Д., Тихонов А.Н., Соловьёв И.В., Цветков В.Я. Инфосфера и инфология. М: ТОРУС ПРЕСС, 2013. 176 с.
11. Кудж С.А. Системный подход /Материалы Международного научно-образовательного Славянского форума 12-19 мая 2014 г. ИХНИИТ Св.Влас, Болгария. М.: ИИУ МГОУ. С.252-257.
12. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001. 512 с.
13. Монахов С.В., Савиных В.П., Цветков В.Я. Методология анализа и проектирования сложных систем. М.: Просвещение, 2005. 264 с.
14. Буйневич М.В., Кудж С.А. Выбор рационального варианта информационно-технического взаимодействия в распределенных системах // Вестник ИНЖЭКОНа. Серия: Технические науки, 2011. № 8. С. 37-47.
15. Кудж С.А. О философии информации // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 9-13.
16. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Соловьёв И.В., Цветков В.Я. Основы управления сложной организационно-технической системой. Информационный аспект. М.: МаксПресс, 2010. 228 с.
17. Поляков А.А., Цветков В.Я. Прикладная информатика. М.: "Янус-К", 2002. 392 с.
18. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. М.: Сов.радио, 1979. 184 с.
19. Цветков В.Я. Модели в информационных технологиях. М.: Макс Пресс, 2006. 104 с.
20. V. Y. Tsvetkov. Worldview Model as the Result of Education // World Applied Sciences Journal, 2014. №31 (2). pp. 211-215.
21. Цветков В.Я. Создание интегрированной информационной основы ГИС // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка, 2000. № 4. С. 150-154.
22. Нариньяни А. С. Инженерия знаний и НЕ-факторы. // Новости искусственного интеллекта, 2004. Вып.2. С.26-30.
23. Tsvetkov V.Y. Dichotomous Systemic Analysis. Life Sci J., 2014. №11(6). pp.586-590.
24. Цветков В.Я. Использование оппозиционных переменных для анализа качества образовательных услуг // Современные наукоёмкие технологии, 2008. № 1. С. 62-64.

REFERENCES

1. Bertalanfi fon L. *Obshchaia teoriia sistem – kriticheski obzor* [General systems theory - a critical review] / *Issledovaniia po obshchei teorii sistem* [Studies on the General theory of systems]. Moscow, Progress, 1969. pp.22-82.
2. Mesarovich M., Takakhara N. *Obshchaia teoriia sistem: matematicheskie osnovy* [General systems theory: mathematical foundations]. Moscow, Mir, 1978. 311 p.
3. Uemov A.I. *Sistemnyi podkhod i obshchaia teoriia sistem* [System approach and General systems theory]. Moscow, Mysl', 1978. 272 p.

4. V. Ya. Tsvetkov. Complexity Index. *European Journal of Technology and Design*, 2013. Vol.(1), no.1, pp.64-69.
5. Solov'ev I.V. Problems of research of the complex of organizational-technical systems. *Vestnik MGTU MIREA - Vestnik MSTU*, 2013, no.1(1), pp.20-40 (in Russian).
6. Kudzh S.A. The aspects of consideration of complex systems. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp.38-43 (in Russian).
7. Bolbakov R.G., Markelov V.M., Tsvetkov V.Ia. Topological modelling on GEODATA. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2, pp.34-39 (in Russian).
8. Poliakov A.A., Tsvetkov V.Ia. *Informatsionnye tekhnologii v upravlenii* [Information technologies in management]. Moscow, MGU, 2007. 138 p.
9. Tsvetkov V.Ia. System analysis when processing information. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany, 2014. 82 p.
10. Ivannikov A.D., Tikhonov A.N., Solov'ev I.V., Tsvetkov V.Ia. *Infosfera i infologiya* [InfoSphere and infologic]. Moscow, TORUS PRESS, 2013. 176 p.
11. Kudzh S.A. *Sistemnyi podkhod / Materialy Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo Slavianskogo foruma 12-19 maia 2014 g. IKhNIIT Sv.Vlas* [System approach / Materials of International scientific-educational Slavic forum 12-19 may 2014], Bulgaria. Moscow, IJU MGOU. pp.252-257.
12. Volkova V.N., Denisov A.A. *Osnovy teorii sistem i sistemnogo analiza* [Fundamentals of the system theory and system analysis]. Saint Petersburg, SPbGTU, 2001. 512 p.
13. Monakhov S.V., Savinykh V.P., Tsvetkov V.Ia. *Metodologiya analiza i proektirovaniia slozhnykh sistem* [Methodology of the analysis and design of complex systems]. Moscow, Prosveshchenie, 2005. 264 p.
14. Buinevich M.V., Kudzh S.A. Choice of rational variant of information and technical cooperation in distributed systems. *Vestnik INZhEKONa. Seriya: Tekhnicheskie nauki - Vestnik ENGECON. Series: Technical science*, 2011, no.8, pp.37-47 (in Russian).
15. Kudzh S.A. About the philosophy of information. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp.9-13 (in Russian).
16. Tikhonov A.N., Ivannikov A.D., Solov'ev I.V., Tsvetkov V.Ia. *Osnovy upravleniia slozhnoi organizatsionno-tekhnicheskoi sistemoi. Informatsionnyi aspekt* [Framework for the management of complex technical-organizational system. Informational aspect]. Moscow, MaksPress, 2010. 228 p.
17. Poliakov A.A., Tsvetkov V.Ia. *Prikladnaia informatika* [Applied Informatics]. Moscow, Ianus-K, 2002. 392 p.
18. Al'tshuller G.S. *Tvorchestvo kak tochnaia nauka. Teoriia resheniia izobretatel'skikh zadach* [Creativity as an exact science. The theory of inventive problem solving]. Moscow, Sov.radio, 1979. 184 p.
19. Tsvetkov V.Ia. *Modeli v informatsionnykh tekhnologiiakh* [Models in information technologies]. Moscow, Maks Press, 2006. 104 p.
20. V. Y. Tsvetkov. Worldview Model as the Result of Education. *World Applied Sciences Journal*, 2014, no.31(2), pp.211-215 (in Russian).
21. Tsvetkov V.Ia. Creation of an integrated information base GIS. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Geodeziia i aerofotos"emka - Proceedings of higher schools. Geodesy and air photography*, 2000, no.4, pp.150-154 (in Russian).
22. Narin'iani A S. Knowledge engineering and non-factors. *Novosti iskusstvennogo intellekta - News of artificial intelligence*, 2004. V.2, pp.26-30 (in Russian).
23. Tsvetkov V.Y. Dichotomous Systemic Analysis. *Life Sci J.*, 2014, no.11(6), pp.586-590.
24. Tsvetkov V.Ia. The use of opposition variables for analysis the quality of educational services. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii - Modern high technologies*, 2008, no.1, pp.62-64 (in Russian).

Информация об авторах

Кудж Станислав Алексеевич
(Россия, Москва)

Профессор, доктор технических наук, ректор.
Московский государственный технический
университет радиотехники, электроники и
автоматики
E-mail: mirearec1@yandex.ru

Цветков Виктор Яковлевич
(Россия, Москва)

Профессор, доктор технических наук,
советник ректората
Московский государственный технический
университет радиотехники, электроники и
автоматики
E-mail: cvj2@mail.ru

Information about the authors

Kudzh Stanislav Alekseevich
(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of Technical Sciences. Rector.
Moscow State Technical University
of Radio Engineering,
Electronics and Automation
E-mail: mirearec1@yandex.ru

Tsvetkov Viktor Yakovlevich
(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of technical sciences,
Advisor to the Rectorate
Moscow State Technical University
of Radio Engineering, Electronics
and Automation
E-mail: cvj2@mail.ru

О потенциале региона как понятии

Понятия «потенциал» и «потенциал региона» носят междисциплинарный характер и являются предметом многих исследований. В статье на основе анализа понятия «потенциал» приводятся формулировки понятия «потенциал региона» в контексте различных подходов

Ключевые слова: потенциал, потенциал региона

V. I. Tarlavskii

About the region's potential as the concept

The concept of "potential" and "potential of the region" are interdisciplinary and are the subject of many studies. In article on the basis of the analysis of the concept of "potential" provides definitions of the concept of "potential of the region in the context of different approaches

Keywords: the potential, the potential of the region

В научной литературе, диссертационных исследованиях достаточно часто употребляется понятие «потенциал», причем относительно как человека, так и какого-либо объекта или явления.

В Большом словаре иностранных слов потенциал [от лат. *potentia* — сила, возможность] определяется как физическое понятие, характеризующее величину потенциальной энергии в определенной точке пространства; совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-нибудь (например, потенциал войны — ресурсы для ведения войны) [2].

Потенциал (от лат. *potentia* — сила) — источник, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области (напр., экономический потенциал) (Большой энциклопедический словарь) [3].

Толковый словарь Ефремовой определяет потенциал как величину, характеризующую запас энергии тела, находящегося в данной точке поля (электрического, магнитного и т.п.); совокупность всех имеющихся возможностей, средств в какой-либо области, сфере [6].

Понятия «потенция» и «потенциальное» являются производными от понятия «потенциал». В современной научной литературе, посвященной проблемам формирования и развития разного рода потенциала и его производных существует множество различных интерпретаций.

В основном, потенциал понимается как совокупность средств, или возможностей, или

ресурсов, необходимых для осуществления чего-либо. Исследователи предлагают и другие составляющие этого понятия, исходя из рассматриваемой проблематики: исследование возможностей, ресурсов и т.д.

Видимо, понятие «потенциал» в этимологическом отношении исходит от аристотелевского «*potentia*». Концептуальная пара «*actus*» и «*potentia*» — действительность и возможность — важнейшие понятия философии Аристотеля.

По мнению Аристотеля [1]:

1. Актуализации «потенциальности» способствует форма, как активное духовное начало, содержащееся в материи.

2. Бытие делится на «потенциальное» и «актуальное». Становление возможно как переход от первого ко второму — от «*potentia*» к «*actus*».

3. Материя есть чистая потенциальность (возможность), а форма, эйдос — актуальность вещи. Существующее актуально возникает из существующего потенциально под действием существующего актуально.

Здесь стоит привести мнение Ф. Аквинского, который считал, что каждое творение обладает потенциальностью, т.е. возможностью стать особым творением. Когда творение воплощает свою потенциальность, оно находится в состоянии актуализации.

Исходя из философии Аристотеля, М.Т. Шафиков пишет: «... под потенциалом следует понимать то, благодаря чему «*potentia*» переходит в «*actus*» (действительность), потенциальность в актуальность».

В философском подходе (М.Т. Шафиков) потенциал — это атрибут бытия и присущее всякой качественной определенности свойство

иметь возможности, способности, ресурсы и прочее для самосохранения и самодвижения, а также воздействия на окружающий мир и взаимодействия с ним [6, с. 22].

Е.А. Реанович [7] предлагает вариант рассмотрения потенциала по временным параметрам: прошлое (ресурс), настоящее (резерв) и будущее (возможности). Он отмечает, что категории «ресурсы», «резервы» и «возможности» характеризуют отдельные проявления потенциала в целом, отражают его «с разных сторон». Это обстоятельство позволяет выделить несколько уровней проявления потенциала:

- потенциал определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности свойств, накопленных человеком и обуславливающих его способность к какой-либо деятельности (потенциал принимает значение «ресурс»);

- потенциал отражает настоящее с точки зрения практического применения и использования человеком имеющихся способностей (потенциал обладает значением «резерв»);

- потенциал ориентирован на развитие (будущее) (потенциал имеет значение «возможности»).

Трактовка понятия «потенциал» обуславливает возможность его рассмотрения как средств, способностей, запасов, источников, ресурсов, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения какой-либо задачи. При этом необходимо учитывать прошлый, настоящий и будущий потенциал [7].

В контексте системного подхода, И.В. Шляхто [8] на примере инновационного потенциала региона определяет его как систему потенциалов: производственно-технологического потенциала, кадрового потенциала, информационного потенциала и др. Каждый потенциал определяется через систему показателей, которые первоначально оцениваются индивидуально, а затем в совокупности всех потенциалов. Например, Инновационный потенциал региона состоит из системы потенциалов: — производственно-технологического потенциала; кадрового потенциала; информационного по-

тенциала; финансового потенциала; научно-технического потенциала; организационного потенциала; управленческого потенциала; инновационной культуры; потребительского сегмента потенциала.

Рассматривая регион как понятие в одной из предыдущих публикаций [5] мы определили, что регион — ограниченная территория, которая отличается от других территорий по ряду признаков и обладает определенной целостностью, взаимосвязанностью составляющих ее элементов.

Какие это элементы? В зависимости от научной проблемы, которую мы решаем, эта взаимосвязанность элементов различна.

Таким образом, когда мы говорим о потенциале региона на основе системного подхода, каждый из этих элементов обладает своим потенциалом. Система потенциалов элементов и есть потенциал региона.

Потенциал региона в философском понимании — это территория с данным ей свойством иметь возможности, способности, ресурсы и прочее для самосохранения и самодвижения, под воздействием определенного образа мышления, мировоззрения, традиций, менталитета, присущими только этой территории.

Потенциал регион может быть рассмотрен как с позиции прошлого, так и с позиции настоящего. В первом случае он выступает как «запасы» (прошлый опыт), накопленные в процессе становления и развития региона, во втором — как возможности использования этих «запасов» и его современного состояния для развития региона.

Потенциал региона — это совокупность ресурсов (возможности, средства, прошлый опыт), заложенные в самом регионе, и которыми он располагает, использование которых позволит решить какую-либо задачу, достичь поставленные цели, способствующие развитию региона.

Таким образом, особенности исследовательской проблематики, различные методологические подходы к пониманию потенциала, определяют понятие «потенциал региона».

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х томах. Т.1. М.: Мысль, 1976. С.231
2. Большой словарь иностранных слов. Издательство «ИДДК», 2007. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/28854/ПОТЕНЦИАЛ (дата обращения: 15.06.2014).
3. Большой энциклопедический словарь. URL: <http://vslovar.ru/slovo/bolshoi-jentziklopedicheskiij-slovar/potenzial> (дата обращения: 15.06.2014).
4. Реанович Е.А. Смысловые значения понятия «ПОТЕНЦИАЛ» // Международный научно-исследовательский журнал, 2012. № 12. URL: <http://research-journal.org/featured/smyslovye-znachenie-ponyatiya-potencial/> (дата обращения: 15.06.2014).
5. Тарлавский В.И. Регион как междисциплинарное и интегральное понятие // Государственный советник, 2014. № 1. URL: <http://gossouvetnik.wordpress.com/012014-2/> (дата обращения: 15.06.2014).
6. Толковый словарь Ефремовой. URL: <http://enc-dic.com/efremova/Potencial-79962.html> (дата обращения: 15.06.2014).
7. Шафиков М.Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен: диссертация д-ра филос. наук: 09.00.11 Уфа, 2006. 322 с.
8. Шляхто И.В. Методика и результаты исследования факторов, отражающих инновационный потенциал региона // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. История. Политология. Экономика, 2007. № 1 (32). С. 149.

REFERENCES

1. Aristotel'. *Sochineniia: V 4-kh tomakh* [Lyrics: In 4 volumes]. Moscow, Mysl', 1976. p.231.
2. Large dictionary of foreign words, 2007. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/28854/POTENTsIAL (accessed 15 June 2014).
3. Collegiate dictionary. Available at: <http://vslovare.ru/slovo/bolshoj-jentziklopedicheskij-slovar/potenzial> (accessed 15 June 2014).
4. Reanovich E.A. Meaning of the concept of "POTENTIAL". *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal - international research journal*, 2012, no.12. Available at: <http://research-journal.org/featured/smyslovy-znachenie-ponyatiya-potencial/> (accessed 15 June 2014).
5. Tarlavskii V.I. Region as an interdisciplinary and integrated the concept. *Gosudarstvennyi sovetnik - The State Counsellor*, 2014, no.1. Available at: <http://gossovetnik.wordpress.com/012014-2/> (accessed 15 June 2014).
6. Explanatory dictionary of Efremovoy. Available at: <http://enc-dic.com/efremova/Potencial-79962.html> (accessed 15 June 2014).
7. Shafikov M.T. *Nauchno-obrazovatel'nyi potentsial kak sotsial'nyi fenomen: dissertatsiia d-ra filos. nauk: 09.00.11* [Scientific and educational potential as a social phenomenon: Dis. Dr. Philos. Sciences]. Ufa, 2006. 322 p.
8. Shliakhto I.V. Methodology and results of research of factors, reflecting the innovative potential of the region. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosuniversiteta. Ser. Istoriia. Politologiya. Ekonomika - Scientific Bulletin of the Belgorod state University: History. Political science. Economics*, 2007, no.1(32), p.149 (in Russian).

Информация об авторе

Тарлавский Валерий Ильич

(Россия, Воронеж)

Кандидат педагогических наук, доцент
Военно-воздушная академия имени
профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина
E-mail: tvi0910@mail.ru

Information about the author

Tarlavskii Valerii Il'ich

(Russia, Voronezh)

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Zhukovsky-Gagarin
Air Force Academy
E-mail: tvi0910@mail.ru

Парадигмы образования: методология и интегративные педагогические практики

В статье автор исследует взаимодействия внутри культурно-образовательной среды с позиции консенсусного, дискурсивного и диалогового подходов. На основе историко-философского анализа традиционного и инновационного в теории и практике образования и воспитания, раскрываются характеристики актуальных парадигм образования, моделируется поле их объединения. Единство социокультурной и педагогической среды, по мнению автора, выступает условием для личностного и творческого развития всех субъектов образовательного процесса и основой интегративных педагогических практик

Ключевые слова: парадигма образования, педагогические практика, образовательная технология, формальное образование, креативная среда, воспитание, деятельностный подход, культурное действие

F. M. Nagoi

Paradigms of education: methodology and integrative pedagogical practices

In the article the author examines the interaction in the cultural-educational environment from a position of consensus, discursive and dialog approaches. Based on historical and philosophical analysis of traditional and innovative in the theory and practice of education and upbringing, reveals the characteristics of the current paradigms of education, modeled field of their association. The unity of social and cultural and educational environment, according to the author, is condition for personal and creative development of all subjects of the educational process and the basis of the integrative pedagogical practices

Keywords: education paradigm, teaching practice, educational technology, formal education, creative environment, education, activity approach, cultural action

Современное образование приобретает культуросообразный характер, формируется ситуация, в которой культура выступает в качестве модели-образа. К числу важных черт культуры принято относить характер научения, социальность, идеационность, интегративность [1]. Культура представляет собой такую целостность, в рамках которой историческое познание отделяет существенное от несущественного. С другой стороны, образование проявляет себя как модель культуры, как та автономная область, в которой концентрируются и воспроизводятся в малом масштабе основные культурные процессы. К образовательной среде как среде созданной человеком можно отнести определение Ж.Бодрийера, утверждающее, что искусственная среда представляет собой «связность культурной системы знаков» [2]. Взаимодействия внутри нее имеют консенсусный (понимание участниками предложенной информации), дискурсивный (наличие разных точек зрения), диалоговый (адапционный, смыслопорождающий) характер.

Культура и образование – это симметричные разномасштабные миры, отражающие друг друга. Нынешняя образовательная ситуация свидетельствует о возрастании разрыва между этими двумя сторонами единого процесса. На волне, подталкиваемой извне трансформации образовательного процесса, возникает вопрос о приобретениях и потерях системы образования в ситуации перемен, подчас, собою же и обусловленных.

Основные методологические вопросы звучат в поле интерпретации самого понятия «образование», которое видится исследователями как ценность, как система, как процесс, как результат и как услуга. Подтверждая положение о том, что образование связано с культурой и социокультурным опытом в поле научных исследований, оно все больше рассматривается как проблема междисциплинарных исследований, социокультурный феномен, возникающий как результат воспитания и обучения, то есть система с большим потенциалом развития. Явно про-

являет себя противоречие между поддержкой узкоспециального образования и осознанием того, что такой специалист плохо переучивается, так как не имеет ориентиров в межпредметном поле и сложно встраивается в команду, решающую общую задачу [3]. Наиболее оптимальным принято считать такой подход к созданию необходимых условий трансформации образования, который воплощает возможности интеграции педагогических технологий. Далее нами будет использоваться, как широкое значение понятия «образование», так и узкое, которое обозначает, сферу высшего образования.

Понятие «парадигма» было введено представителем постпозитивизма Т.Куном для обозначения совокупности господствующих научных взглядов под эгидой ведущей теории, которая на этапе развития нормальной науки, формирует и корректирует концептуальные и ценностные установки и отрабатывает алгоритмы решения стереотипных задач, при этом разделяется представителями современного научного сообщества. В сфере образования заслуживает внимания мнение В.И.Андреева, который считает, что «педагогические парадигмы» не что иное, как рамки, сдерживающие творческое развитие личности, то есть «стандартная система взглядов» [4, с.13]. В истории духовной традиции не так часто менялись господствующие парадигмы образования и на примере европейского образования мы можем проанализировать их по историческим эпохам.

Античное воспитание-образование видело в качестве цели установление гармонии души и тела в человеке, гармоничного сочетания (оптимально — отождествление) разумности, волея и желания. Принцип подобия микрокосмоса макрокосмосу обосновывал гармонию между внешней и внутренней гармонией как гармоничное отношение античного человека с самим собой, с гражданами полиса и с космосом как целым. По словам Сократа, хочешь сдвинуть мир, сдвинь для начала самого себя. Основой рационалистической этики являлось образование как самосовершенствование человека — уподобление космической гармонии [2].

Христианское представление об образовании оценивает уровень образованности через развитие, которое получает подобие Богу в конкретном человеке, духовным прочтением священного писания и выбором Бога как Истины, Блага и Красоты. Человек как духовное существо вне образованности может не состояться, так как останется в группе людей, заботящихся о теле, не перейдет не только в группу тех, кто совершает духовное движение, но и не приблизится даже к тем, кто эмоционально переживает отношения с другими людьми. Отметим, что для христианского взгляда на природу человека не столь важно противопоставление духовного телесному, сколько выделение наряду с телом и

душой Духа как подобия Богу. Мы видим, что цель образования — гармоничное развитие человека, сориентированное на развитие духовности.

Эпоха Возрождения создает почву для развития светской модели образования, в которой цель видится как систематизация знания, на смену метафизике вещей приходит метафизика знания. Образованным считается человек, стремящийся к совершенному или системному знанию, имеющему практическую силу. Соединяются три составляющих науки: научное знание, научный способ получения и проверки знания, наука как социальный институт. В это время растет исследовательский интерес к изучению процесса передачи знания от обучающего к обучаемому (от поколения к поколению); проблеме развития ума и, соответственно, души. Воспитание и образование теряют свою тождественность. Воспитание остается в ведении семьи, возможно по разработанной системе воспитания и с привлечением воспитателей. Истина приобретает самостоятельную ценность, на смену органическому типу человека Ренессанса приходит механический тип человека Нового времени.

Во второй половине XX века осознается противоречивость прогресса, ознаменованная «концом истории» и его последствиями. Возникновение новых технических возможностей снижает ценность знаний, накопленных человеком, и подчеркивает умение найти и обработать информацию. В контексте информационного общества исчезают многие препятствия для общения, возникает все большее пространство для диалога, и, вместе с тем, информация сама по себе является либо «мусором», либо снижением неопределенности. Поэтому человек, стремящийся найти в Интернете готовый материал, уже не может считаться образованным. В силу ослабления оснований для прогрессистски-оптимистического взгляда на эволюцию образования, все больше дает о себе знать ностальгия по «человеку мудрому», в котором выше качеств потребителя находятся качества творца, стремление к личностной форме бытия.

Необходимо подчеркнуть, что механизмы формирования и реализации каждой из известных нам парадигм образования обусловлены уровнем и характером развития освоенных человеком возможностей взаимодействия с другим человеком и миром. Другими словами, накопленный педагогический опыт обобщает сложившиеся педагогические подходы, каждый из которых соответствует определенному восприятию мира и выражает определенное понимание сущности так называемых педагогических объектов и субъектов.

Личностная направленность западного образования проявлена в практически-профессиональных целях. Отечественная педагогическая традиция с самого начала объявляла ценностью

формирование целостной личности. Для российского общества образование преимущественно та сфера, которая формирует человеческий потенциал.

Образование как социокультурный феномен выполняет социокультурные функции, «образовать человека» означает сформировать его как субъекта культуры, исторического процесса и даже собственной жизни.

В западной науке данный подход существует довольно давно. Позитивист Дж. Милль утверждал, что образование следует искать в культуре, передаваемой от поколения к поколению. Социолог Э. Дюркгейм считал, что образование — характер влияния поколения взрослых на тех, кто еще не готов к социальной жизни. Дж. Дьюи уточняет используемый термин как «формальное образование», предполагающее передачу достижений поколений. Далее термин «формальное образование» был отнесен к институализированному обучению и к методу преподавания, т.е. к структуре и к процессу. Позже Р.С. Питерс указывает на сложность определения понятия «образование», самое полное его определение — «семейство» сходных явлений. Таким образом, образование включает в себя институализированный учебный процесс, который призван формировать понимание как свойство критического сознания. Заключаящим становится понимание образования как институализированной и спланированной последовательности событий, имеющей гуманистическую основу и направленной на обучение и понимание участников, то есть процесс образования начинается в детстве и продолжается всю жизнь.

В этом контексте образование становится национальной необходимостью, неотъемлемым фактором гражданственности, а значит должно обладать всеобщими чертами. Во второй половине XX века происходит значимое развитие понятия «образование через всю жизнь» как процесса совершенствования человеком личного социального и профессионального развития для улучшения качества жизни на протяжении всей жизни. Таким образом, образование — институализированное учение или обучение, но вместе с тем всякий процесс, который направлен на обучение и понимание участников, которые считают себя и считаются другими социально зрелыми. М. Ноулз предложил «новое понимание образования». Новые цели образования, продиктованные условиями жизни в эпоху информационного общества, отразились социальной политикой, направленной на предоставление равных возможностей для получения образования.

Целью образования стало «производство компетентных людей», которые были бы способны применять свои знания в постоянно меняющихся условиях и включаться в постоянное самообучение на протяжении всей жизни. Образование рассматривается как «процесс создания

благоприятных условий для самоуправляемого обучения» [6, с.155]. К числу современных задач в сфере образования следует отнести: развитие способности извлекать информацию из первоисточника в широком смысле слова, включая наблюдение за явлениями природы или предметы материальной среды; формирование понятийного аппарата как основы картины мира; привитие навыков самостоятельного обучения; мотивацию процесса обучения через создание «опыта удовлетворенности».

Отметим, что традиционное образование абстрагируется от поколенческих особенностей или обстоятельств жизни конкретных людей. Основанием положений знаниевой (традиционной) парадигмы образования выступает представление о завершеном определении человека (разумное, общественное существо), вписанном в единую системную картину мира, которая отражает рациональную субстанциальную реальность. Над чем и надстраивается передача обучающемуся «готовых» и «завершенных» как знаний, так и умений-навыков. В этом случае он выступает как объект в учебно-познавательном процессе, последний имеет академическую направленность с выраженными этическими акцентами.

На данный подход накладывается культурологическая модель, в которой интерес прикован не столько к результату — система знаний, сколько к характеристикам обучения, вызывающим определенные формы поведения и общения. Технократический подход в образовании предполагает преобладание средств над целями, что поднимает технологические решения над ценностными ориентирами, возникает некий образец-норматив для сверки уровня знаний, который и вступает в противоречие с гуманистической традицией в образовании, так как понимание качеств человека сводится к его готовности выполнять определенную социальную функцию.

Иные методологические основания образуют социетарный взгляд на образование как реализующее государственную политику в данной сфере. Альтернативную позицию выражает человекоориентированная точка зрения, для которой человек не может выступать в качестве средства, он ценность. Различия моделей образования проявляются в ряде подходов:

- аксиологический подход, отражающий консервативную точку зрения, направленную на поддержание и сохранение культуры средствами образования;
- рационалистический подход, обосновывающий концепцию действия на основе разума;
- феноменологический подход, который утверждает, что содержание культуры полагается наличием определенного типа личности как субъекта образования.

Несмотря на приведенные критерии, представленные подходы и позиции, следует подчер-

кнуть, что деление является теоретическим, в то время как педагогическая практика не разворачивается в рамках какой-либо одной парадигмы. Не теряют актуальности слова К.Д.Ушинского о том, что педагогика не наука, а искусство, причем самое необходимое [7, с.25]. Иными словами педагогика представляет собой целенаправленный процесс передачи человеческого опыта по направлениям: воспитание, обучение, образование, развитие и просвещение. И сегодня существует проблема сочетания этих направлений, которая в свое время удачно разрешалась деятельностным подходом, предложенным М.С.Каганом. Его основой стали формы предметной деятельности человека: познание окружающего мира, преобразование действительности и ценностное отношение к ней [8].

Целеполагание, обусловленное социальным заказом, выступает основой проектирования учебного процесса, выбора учебных предметов и технологий освоения. Можно утверждать, что педагогическое проектирование является частью социального проектирования, и актуальный тип образования становится слепком некой комплексной и конкретной ситуации общественной жизни. Образовательное пространство понимается как система, в которую включены образовательные технологии, процессы управления учебно-воспитательным процессом и взаимодействия с социокультурными институтами.

Культурно-образовательное пространство представляет собой единство социокультурной и педагогической среды как условия для личностного и творческого развития всех субъектов образовательного процесса. Компонентами такого пространства являются педагогически организованные среды, на которые влияют внешняя образовательная среда, среда средств массовой коммуникации, семейная среда, среда возрастного общения, культуроросизидательная среда. Несомненным элементом современной культурно-образовательной среды является Интернет.

Требования, выдвигаемые средой к педагогической деятельности, отражены соединением формальных и неформальных методов, специфика которых обусловлена разнообразием мотиваций аудитории, сочетанием принудительного и добровольного включения в педагогическую ситуацию, разнообразием используемых форм деятельности от традиционных занятий до участия в работе клубов и мастерских. Педагогическими свойствами данного пространства должны стать гибкость, вариативность и интегративность.

Сложность представляет практическая реализация и конкретизация обучения, в котором теорией предполагается формирование как компетенции информационного характера, включающей знания и использование имеющейся информации, так и компетенции творческого свойства как умения ставить проблемы, решение

которых и создает новое знание или проблему. Сравнительные характеристики традиционного и компетентностного подходов в образовании в исследованиях преподносятся через понимание сущности ожидаемого результата, объема знаний, учебной мотивации, учебных программ, социальной значимости и оценки результата.

Неразработанным направлением в философии образования остается методология культурного действия, к чертам которой относят «творческую логику», включающую психологические моменты, например, интуицию. Понятие «творчество» имеет ряд трактовок: человеческая деятельность по созданию ценностей; деятельность, создающая нечто качественно новое; развитие личности, создающее переход на более зрелый уровень. Использование стратегии вопросов и ответов в процессе обучения позволяет мобилизовать мышление обучаемого на решение учебных задач. Стратегия должна обладать системными чертами и включать уточняющие, интерпретационные, творческие, оценочные и практические вопросы.

Следует подчеркнуть, что проблема перспектив образования является мировоззренческой проблемой постнеклассической парадигмы образования. Постмодернизм как социальный феномен, уже получивший критическое осмысление, повлиял на концептуальные основы и практику педагогики [9]. Примерами такого влияния стала радикальность реформ школы с целью преодоления «репрессивности» обучения, изменения учебных планов в сторону вариативности; отказ от универсализма и общезначимости педагогических идей. В целом постмодернистская педагогика выступает как против объективности традиционных ценностей и норм поведения, так и против классических педагогических теорий. Одна из постмодернистских идей представлена замечанием Ж.-Ф.Лиотара: «Наша гипотеза состоит в том, что по мере вхождения общества в эпоху, называемую постиндустриальной, а культуры — в эпоху постмодерна, изменяется статус знания... При таких общих изменениях природа знания не может оставаться неизменной» [10, с. 14].

Однако отрицание идеи объективного привело к превращению постмодернистски ориентированных педагогических программ в субъективное мировоззрение, раскрывающее один из вариантов, как развития образования, так и движения воспитания, в то время как образование не может быть проповедованием. Постмодернизм как социокультурный феномен не столько разрушил традиционную педагогику и образование, сколько отразил ее несостоятельность как неспособность отвечать на вызовы современности, что открыло возможности для внедрения новых педагогических практик. С известной долей упрощения эпоху модерна можно охарактеризовать как монологическую в меру той

силы, которой обладают научные концепции и подходы. Постмодерн связан с диалогичностью, обусловлен дискуссионностью и неопределенностью интеллектуальной атмосферы культуры.

В.С.Степин, анализируя развитие постнеклассической науки в работе «Теоретическое знание», подчеркивает следующие его черты: широкое использованием научного знания во всех сферах практической деятельности; акцентированность междисциплинарных и проблемно-ориентированных форм исследовательской деятельности, а также включенность аксиологических факторов в состав знания [11]. Эта позиция одно из осмыслений синергетики как постнеклассической методологии, изучающей природные и культурные феномены на основе принципов самоорганизации систем.

И.Пригожин предложил рассматривать эволюцию как тот процесс, который ведет ко все большему усложнению и разнообразию как биологических, так и социальных структур с появлением новых более сложных «диссипативных» образований. Поэтому законы строгой причинности в условиях современной науки являются частными случаями [12]. Применение синергетического подхода к образованию находится скорее в практическом, чем гносеологическом поле, в сфере организации учебного процесса, а не содержания учебных дисциплин. Современная наука поддерживает идею «новой рациональности» как конвенции ученых, включенных в исследовательское поле в это время, а потому проявляется только в системе тех представлений, которыми ее наделяют исследователи, на чем и основывается утверждение о необходимости включения в систему знаний субъективных и аксиологических факторов.

Таким образом, постнеклассическая парадигма образования стремится сформировать идею автономного самодостаточного человека, используя содержание и опыт уже оформленных педагогических парадигм. Например, европейское образование индустриального общества сформировало свой идеал человека как профессионала, и образование в этом контексте стало адаптированным и прагматичным. Иными словами, образование работает на социализацию личности, служит средством ее адаптации к существующей экономической, социальной и культурной жизни.

Однако, и в рамках традиционной парадигмы всегда ценилось проблемное изложение материала, значимой считалась способность обучающегося ответить на вопросы: «Как увязывается полученная информация с уже известным? «Чему я научился?» и т.п. По нашему представлению, было бы неправильно отрицать положительные составляющие накопленного опыта. Тем более этому не противоречат инновационные технологии «обучения в сотрудничестве». Они строятся на коллективной

работе, направленной на обсуждение, структурирование и трансформирование полученной информации, специально подобранной преподавателем. В ходе совместной работы, обучающиеся в различных формах (эссе, публичная презентация, форма дневника, «выходная карта», «оставьте за мной последнее слово» и т.п.) показывают, как и что именно они усвоили. И, самое главное – как они относятся к этому новому знанию, оценивая его значение в системе своей профессиональной подготовки.

Следует отметить еще одно требование к образованию современного человека – визуальная грамотность как обобщенное истолкование зрительного опыта, сопряженного с мышлением человека на стадиях определения (опознавания) объекта и его интерпретации (толкования). Влияние визуального восприятия на педагогику отражено стремительным развитием информационных технологий и соответствующей разработкой специальных методик обучения визуальному мышлению, необходимость интерпретировать невербальную информацию акцентирует роль наглядности наглядно-образного мышления в образовательном процессе. Структурная последовательность уровней зрительного восприятия представлена как описательная, конструктивная, классификационная и стадия интерпретации и сотрудничества. Понятие «экономика знания» соответствует развитию информационных технологий, приобретших статус социального феномена. В устоявшейся практике формы знания принято классифицировать на книги, дающие устойчивое знание, лекции – персональное знание, компьютерные базы данных – обобщенное знание. Информационный подход различает с учетом качественных особенностей статистическую, семантическую, прагматическую и эстетическую информацию. Сохраняет содержание положение Э.Тоффлера о том, что «...выбор технологий решающим образом формирует культурные стили будущего» [13, с.475]. Вместе с тем, информационные технологии следует рассматривать как дополнительные, служебные или служащие, в том числе, целям дистанционного обучения.

Педагогическая технология определена основными задачами и методологическими требованиями, обладает соответствующей структурой и являет собой процесс, в котором реализуются базовые принципы: наглядности и доступности обучения, сознательности и активности обучающегося, прочности знаний и развития личности. Формы обучения подразделяются на простые (беседа, лекция, консультация), составные (конференция, семинар, мастер-класс); комплексные (день открытых дверей, неделя факультета). А также в отечественной педагогике различают несколько моделей обучения, ориентированного на решение проблем-

ных ситуаций: поисковую, коммуникативную, модель имитационного моделирования, инновационно-игровую модель. Привычным в педагогической практике становится использование организационно-деятельностных и инновационных игр. Динамичное развитие сегодня получило проектирование как средство решения педагогических задач [14].

Подчеркнем, новая парадигма педагогического мышления и есть необходимый синтез традиционного и инновационного, отличительные черты которого: развитие плюрализма и вариативности воспитательных практик, сближение педагогических и психологических технологий. Это становится возможным только при сохранении и расширении степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса, акцентировании личной ответственности и деятельностной направленности образования, формировании креативной среды воспитания, оптимизирующей процессы социализации и индивидуализации обучающегося, создания в целом поликультурного характера образования. В этом случае можно говорить о системе педагог-учащийся как самоорганизующейся.

Подводя итоги, отметим, что интеграция образовательных парадигм является сложным многовариантным процессом, реализующимся на различных уровнях, что предполагает строго адресное, обдуманное и, может быть, индивидуально-ориентированное отношение к применению технологических решений образовательных задач, сообразно поставленным целям. Подчеркивая специфику, вычлняя сравнительные характеристики рассматриваемых объектов, недопустимо абстрагирование от объединяющих их черт. Например, вряд ли без серьезного освоения понятийного ряда

и, как следствия, обоснованности суждений, можно говорить об уровне образованности и опыте самостоятельного решения проблем. Требуется решения проблема, так называемого нормированного объема, диалектики внешней и внутренней мотивации, взаимозависимости и самостоятельности программ по отдельным дисциплинам, «достаточности» знаний.

Более того, такие проблемы как развитие духовности, онтологии добра, личностного роста и подобные им, не решаются исключительно в контексте подготовки «специалиста». Нет смысла оспаривать утверждение о том, что учебная программа не должна, и не может представлять собой уменьшенную копию той или иной науки. С другой стороны, надпредметные программы или курсы по выбору так же нельзя рассматривать как альтернативу общегуманитарному и естественнонаучному образованию.

Сказанное позволяет утверждать, что актуальные инновационные педагогические парадигмы должны включать критическую составляющую, особенно в части их обеспеченности механизмом реализации. Прежде всего, это касается области гуманитарного образования в ВУЗе, которое сегодня, в том числе, выступает как значимый аспект воспитательной работы. Представляется, что на начальном этапе реализации инновационных педагогических программ, их неотъемлемой составляющей должны стать ценности традиционного подхода, обеспечивающие актуализацию мировоззренческих ориентиров общественного сосуществования. Это тем более важно, учитывая артикулированный государством социальный заказ вузовской системе на гармонизацию общественного сознания, формирование культуры толерантности и гражданского видения мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мердок Дж.П. Фундаментальные характеристики культуры / Антология исследований культуры: интерпретация культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. Т 1. 728 с.
2. Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: Директ-Медиа, 2007. С. 46.
3. Веряскина А.Н. Преподавание гуманитарных дисциплин в условиях современного технологического переворота // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 96-101. URL: http://pnojournal.files.wordpress.com/2014/02/pdf_1401161.pdf (дата обращения: 15.06.2014).
4. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
5. Нагой Ф.Н. Онтологические и гносеологические модели философии истории: от прошлого к будущему // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология, 2013. № 3. С. 66-73.
6. Ломтева Т.Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. 340 с.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М.-Л.: Изд. АПИ РСФСР, 1946. С. 25.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Политическая литература, 1974. 328 с.
9. Зинченко В.В. Модель «нового гуманизма» в ценностной системе и принципах современной социальной философии образования // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 9-13. URL: http://pnojournal.files.wordpress.com/2014/02/pdf_1401101.pdf (дата обращения: 15.06.2014).
10. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алтея, 1995. 360 с.
11. Степин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 743 с.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс [Пер. с англ.] / Общ.ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
13. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: Изд-во «АСТ», 2001. С. 475.
14. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. С. 208-220.

REFERENCES

1. Merdok Dzh.P. *Fundamental'nye kharakteristiki kul'tury / Antologiya issledovaniy kul'tury: interpretatsiya kul'tury* [Fundamental characteristics of culture / Anthology of research culture: interpretation of culture]. Saint Petersburg, Universitetskaia kniga, 1997. V.1. 728 p.
2. Bodriiia Zh. *Sistema veshchei* [System of things]. Moscow, Direkt-Media, 2007. p. 46.
3. Veriaskina A.N. The teaching of humanitarian disciplines in the modern technological revolution. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp. 96-101 (in Russian).
4. Andreev V.I. *Pedagogika: Uchebnyi kurs dlia tvorcheskogo samorazvitiia* [Training course for creative self-development]. Kazan, Tsentri innovatsionnykh tekhnologii, 2000. 608 p.
5. Nagoi F.N. Ontological and epistemological models philosophy of history: from the past to the future. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofii. Psikhologii. Sotsiologii - Bulletin of the University of Perm. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2013, no.3, pp.66-73 (in Russian).
6. Lomteva T.N. Andragogy in the context of humanistic educational paradigm. Stavropol, SGU, 2001. 340 p.
7. Ushinskii K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniia* [Human as a subject of education]. Moscow, API RSFSR, 1946. p. 25.
8. Kagan M.S. *Chelovecheskaia deiatel'nost'* [Human activities]. Moscow, Politicheskaiia literatura, 1974. 328 p.
9. Zinchenko V.V. The model of the "new humanism" in the system of values and the principles of modern social philosophy of education. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp.9-13 (in Russian).
10. Liotar Zh.-F. *Sostoianie postmoderna* [The state of the postmodern]. Saint Petersburg, Alteia, 1995. 360 p.
11. Stepin V.S. *Teoreticheskoe znanie: struktura, istoricheskaiia evoliutsiia* [Theoretical knowledge: structure, historical evolution]. Moscow, Progress-Traditsiia, 2000. 743 p.
12. Prigozhin I., Stengers I. *Poriadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s prirodoi* [Order out of chaos: man's New dialogue with nature]. Moscow, Progress, 1986. 432 p.
13. Toffler E. *Shok budushchego* [Shock of the future]. Moscow, AST, 2001. p. 475.
14. Bordovskaia N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniia: logiko-metodologicheskie problemy* [Dialectics pedagogical research: logical-methodological problems]. Saint Petersburg, RKHG, 2001. pp.208-220.

Информация об авторе**Нагой Фатима Нурдиновна**

(Россия, Волгоград)

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии

Российская академия народного хозяйства и государственной службы (Волгоградский филиал)

E-mail: fatima_nm@mail.ru

Information about the author**Nagai Fatima Nurdinovna**

(Russia, Volgograd)

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology Russian Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd branch)

E-mail: fatima_nm@mail.ru

Сравнительная оценка моделей качества образования

В статье рассмотрены модели управления качеством образования: модель, принятую в российских вузах, и модель, разработанная в Университете Гейдельберга (Германия). Описаны компоненты системы качества образования применительно к каждой модели. Проводится сравнительный анализ этих моделей. Даны достоинства и недостатки двух моделей

Ключевые слова: качество образования, компоненты системы качества, модели управления, системный подход, Гейдельбергская модель качества образования

N. M. Oboliaeva

Comparison of models of quality education

The article describes the model of education quality management: a model adopted in the Russian universities and model, developed at the University of Heidelberg (Germany). Describes the components of the quality of education in relation to each model. A comparative analysis of these models. Given the advantages and disadvantages of the two models

Keywords: quality of education, the components of the quality system management model, system approach, Heidelberg model of education quality

Введение

Необходимость интеграции России в европейское образовательное пространство — одно из необходимых условий эффективного решения актуальных задач социально-экономического развития России. Болонский процесс, являясь основным механизмом интеграции, направлен на сближение систем высшего профессионального образования стран-участниц и создание равноправных условий участия граждан этих стран в системе международного непрерывного образования.

Одна из задач образования — создание «модели картины мира» на основе получаемых знаний [1]. Именно она служит критерием качества образования. Обеспечение прозрачности европейских систем образования на основе принимаемых всеми рекомендаций и процедур путем максимального предоставления согласованной информации при учете специфики каждой из национальных систем образования стран-участниц предопределяет необходимость достижения большей совместимости и сравнимости систем высшего образования.

В процессе модернизации образования, как в Европе, так и в России важен постепенно накапливаемый опыт повышения качества образования. Решение проблемы качества образования обуславливает необходимость анализа и оптимизации существующих систем и информацион-

ных моделей управления высшим учебным заведением.

Анализ

Проблема критериев качества высшего образования все больше приводит к необходимости ее научного исследования и решения. Повышение качества образования связывают с внедрением научных исследований в процессе обучения [2], с процессом управления человеческими ресурсами [3], с мотивацией обучаемых [4], с развитием системы управления качеством [5], с применением ИКТ [6], с применением информационных образовательных моделей [7] и др.. Рассматривая вуз как сложную организационно-техническую систему [8], а систему управления качеством как одну из составляющих сложной организационно-технической системы в данном вузе, приходим к целесообразности применения системного подхода [2] к анализу системы качества в вузе.

Системный подход дает основание считать, что качество образования — это интегральная характеристика, основанная на совокупности качеств: качество педагогического персонала; качество учебных программ; качество учебно-образовательного процесса; качество учебной среды (инфраструктуры вуза); качество набора учащихся и качество управления учебным заведением [3].

Обобщенную модель управления качеством образования в российских вузах можно представить в виде схемы приведенной на рис.1:

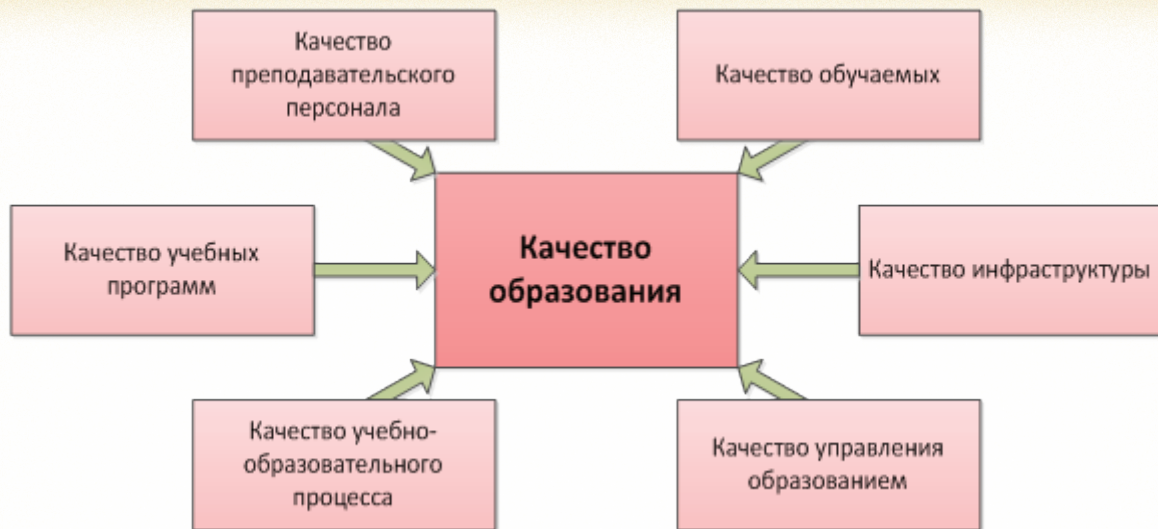


Рис.1. Обобщенная модель управления качеством в российских вузах

Качество преподавательского персонала определяется квалификацией преподавателей (количество докторов и кандидатов наук, количество ученых с мировым именем), соответствием персонала занимаемым должностям, уровнем оплаты труда преподавателей и человеческим потенциалом, который включает в себя компетенцию, опыт, интеллект, способность к постоянному совершенствованию и развитию. Для качества образования большое значение имеет не только квалификационные характеристики преподавателей, но и их интеллектуальный потенциал.

Качество учебных программ в значительной мере определяется требованиями образовательных стандартов. Мерой соответствия знаний, полученных обучаемым, служат контрольные тесты (госэкзамены, уровень оценок в дипломе). Структура учебной программы должна быть гибкой и адаптированной к тенденциям социально-экономического развития общества. Вариативность учебных программ позволяет выстраивать индивидуальные траектории обучения, развивать навыки исследовательской работы в процессе обучения. Важным фактором является объем учебной программы - большие по объему программы сложны для восприятия и усвоения материала.

На *качество учебно-образовательного процесса* влияют многие факторы, в том числе квалификация профессорско-преподавательского состава вуза, наличие квалифицированного менеджмента, обеспечение учебного процесса помещениями, оборудованием для проведения занятий, информационная поддержка процесса обучения, методическая и практическая поддержка процесса обучения, внедрение новых образовательных технологий, адаптированность учебных программ к последним достижениям науки и техники, оптимизация учебного процесса и развитие академической мобильности.

Качество обучаемых — это уровень подготовки абитуриентов, способность студентов

воспринимать учебный материал, навыки самообразования, исследовательской работы. Чем выше средний балл выпускников, тем более подготовленные студенты будут вовлечены в процесс обучения, тем выше уровень интеллекта, а соответственно, и лучшее усвоение материала. На качество продукта обучения также влияют социальные факторы — в каком регионе находится вуз, криминогенная ситуация в регионе, условия жизни студентов, обеспеченность семьи, возможность доступа к интернет-ресурсам. Потребность в образовательных услугах обусловлена следующими факторами: желанием освоить определенную профессию, занять определенную должность, получить дополнительную квалификацию, занять место в обществе, сделать карьеру [10]. С развитием системы открытого образования повысится мотивация студентов в выборе вуза и формы обучения.

Качество инфраструктуры в равной степени влияет на качество обучения как и вышеперечисленные компоненты. Без развитой информационно-коммуникационной структуры, наличия современного аппаратно-программного комплекса, учебно-лабораторного оборудования, библиотеки информационных ресурсов, наличия спортивной базы, информационного сопровождения учебного процесса и процесса управления в вузе невозможно оценивать качество образования в вузе.

Качество управления образованием — это налаженная система управления учебным процессом и качеством управления персоналом, четкое взаимодействие администрации, преподавательского состава и студентов, вовлеченность студентов в исследовательскую деятельность, научную работу, привлечение студентов старших курсов к учебно-вспомогательной работе. Особое значение имеет тесное сотрудничество между студентами и преподавателями, а также налаженная система менеджмента, обеспечивающая процесс обучения. Оценка этого качества может быть внутренней и внешней [11].

Управление персоналом — понятие более широкое, чем управление кадрами. Управление персоналом в сфере образования рассматривается в настоящее время как область знания, имеющая свои концепции, методологию и терминологию, как самостоятельное направление работ, которое сформировалось в рамках общей теории управления. Управление персоналом — это совокупность мер, направленных на формирование и совершенствование трудовых ресурсов, включая социальные факторы, которые при кадровом учете не принимаются во внимание должным образом. В функциональном отношении под управлением персоналом понимаются все задачи и решения, связанные с работой в области кадров (подбор кадров, их распределение, повышение квалификации, оплата труда, аттестация и увольнение) [12].

Все эти компоненты тесно связаны между собой причинно-следственными связями и снижение качества одного компонента повлечет за собой снижение качества образования в целом. Контроль за уровнем качества каждого из компонентов осуществляется путем *тестирования экзаменов* — для обучающихся, *аттестации* — для преподавателей и сотрудников вуза, *аккредитации и лицензирования* — для учебного про-

цесса, *рейтингования* — для вуза в целом.

Проблема построения модели качества с учетом внешней и внутренней оценки образования остается открытой для многих российских вузов.

Одним из решений данной проблемы может служить разработанная в Университете Гейдельберга (Германия) модель качества образования, предусматривающая структурную привязку образовательных услуг к задаче развития ключевых компетенций. Гейдельбергский университет — один из старейших и крупнейших университетов Германии — установил стандарт для образования: «Мы предоставляем вам знания, необходимые для вашего будущего — практического, инновационного, творческого». Неизменно высокое качество образования обеспечивается в университете за счет международнопризнанных процедур и методов.

Гейдельбергская модель исходит из определения и развития качества образования на основе следующих компонентов:

- качество продукта обучения;
- качество учебного процесса;
- качество структуры учебной программы;
- качество взаимодействия участников образования [10,13].



Рис.2. Гейдельбергская модель качества образования

В основе данной модели лежит обобщенное понятие «консультации» как оказание поддержки учащимся и преподавателям в вопросах обучения, а также как помощь учебному департаменту и структурным подразделениям университета посредством содействия в вопросах развития и совершенствования их структурной организации. Если трактовать шире, то это система менеджмента, то есть система управления ресурсами и процессами.

Основная цель модели — обеспечение и улучшение качества образования как применительно

к отдельным специальностям, так и по отношению к внешним наукам областям деятельности.

Если сравнивать Гейдельбергскую модель качества образования (рис.2) с моделью качества образования, принятой в российских вузах (рис. 1), то можно проследить, что в Гейдельбергской модели на качество образования не влияют такие факторы, как персонал учебного заведения, инфраструктура вуза и учебная среда. Это объясняется тем, что обучение и исследования в Гейдельбергском университете ведутся на международной и междисциплинарной основе. Уни-

верситет приглашает преподавателей из разных стран (так же как и студентов), поощряет принципы разнообразия и открытости.

Преподаватели университета — высококвалифицированные специалисты в своей области, отбираемые по конкурсу, с достойной оплатой. Уровень оплаты труда профессорско-преподавательского состава гарантирован попечительским советом университета и не привязан к размеру тарифной ставки по категориям персонала. Перед университетом не стоит проблема дефицита научно-педагогических кадров.

Инфраструктура вуза и учебная среда — это проблемы российских вузов, в большинстве своем неоснащенных современным оборудованием, аппаратно-программными комплексами, а порой и с дефицитом учебных аудиторий. В модели качества образования Гейдельбергского университета большое внимание отводится степени разработки учебных программ и взаимодействию участников образовательного процесса — тесному сотрудничеству преподавателей и студентов.

Для большинства российских вузов это идеальная модель качества образования, но пока еще мало привязанная к существующей действительности. Проблема финансирования многих российских вузов мешает решению задач повышения качества образовательных услуг. В связи с этим смещение акцента с имущественных и финансовых компонентов (инфраструктура вуза, оплата труда преподавательского и управленческого персонала, привлечение квалифицированных кадров) в сторону управления ресурсами и процессами (управление человеческим ресурсом, управление учебно-образовательным процессом, маркетинг образовательных услуг, внедрение инновационных образовательных

технологий, развитие академической мобильности) существенно скажется на повышении качества образования.

Качество образования тесно связано с технологиями управления вузом, основой которых служат информационные технологии [14].

При этом допустимы различные подходы, учитывающие неявные и скрытые факторы управления. Это достигается применением коррелятивного метода [15].

Заключение. Повышение качества образования определяется отношениями категорий «информация», «информационные ресурсы», «знания» [16]. Модернизация и оптимизация управления высшим образованием требует анализа опыта и высших учебных заведений с целью выбора ими наиболее действенных и оптимальных решений по реализации разработанной стратегии, как неотъемлемой составляющей комплекса мер по участию России в Болонском процессе по вхождению российских высших учебных заведений в международное образовательное пространство.

Необходимость совершенствования качества образования и модернизации управления высшими учебными заведениями в требуют соответствующего обоснования. Такое обоснование требует учета особенностей национального образования и перспектив его развития. Перенос моделей одной национальной системы образования в другую не приносит повышение качества образования, без учета национальных особенностей и адаптации к ним соответствующих моделей.

В общем качество образования должно отвечать требованиям Болонского процесса [17] и быть направленным на интеграцию национальной системы образования в международную образовательную систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. V. Y. Tsvetkov Worldview Model as the Result of Education // World Applied Sciences Journal, 2014. № 31 (2). pp. 211-215.
2. Оболяева Н.М. Системный подход к анализу качества образования // Управление образованием: теория и практика / ФГНУ ИУО РАО, 2012. № 3. С. 101-105.
3. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2004.
4. Илькевич Б. Формирование профессиональной мотивации // Alma mater: Вестник высшей школы, 2001. № 8. С. 11-15.
5. Иродов М.И., Разумов С.В. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в вузе // Университетское управление, 2003. № 2. С. 25.
6. Цветков В.Я. Методологические основы применения ИКТ при управлении высшим учебным заведением // Информатизация образования и науки, 2010. №1(5). С. 25-30.
7. Цветков В.Я. Модели в информационных технологиях. М.: Макс Пресс, 2006. 104 с.
8. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Соловьёв И.В., Цветков В.Я., Кудж С.А. Концепция сетцентрического управления сложной организационно-технической системой. М.: МаксПресс, 2010. 136 с.
9. Obolyaeva N.M. Qualitative Education Management Based on Information Technologies // European Researcher, 2012, Vol. (36). № 12-1. pp. 2146-2149.
10. Цветков В.Я., Оболяева Н.М. Факторы оценки повышения качества образовательных услуг // Инновационные информационные технологии, 2012. № 1. С. 180-182.
11. Цветков В.Я., Оболяева Н.М. Два подхода к оценке качества образования // Дистанционное и виртуальное обучение, 2013. № 1. С. 5-11.
12. Оболяева Н.М. Конкурентоспособность персонала как фактор качества образования // Управление образованием: теория и практика / ФГНУ ИУО РАО, 2013. № 3. С. 129-134.
13. Chur D. Schlüsselkompetenzen - Herausforderung für die (Aus-) Bildungs- qualitat an Hochschulen // Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (Positionen, Juni 2004), Essen. S.16 - <http://www.unituebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlueselqualifikation/SchlueselStifter.pdf>
14. Поляков А.А., Цветков В.Я. Информационные технологии в управлении. М.: МГУ, 2007. 138 с.

15. Tsvetkov V.Y. Correlative analysis and opposition variables // European Journal Of Natural History, 2014. № 1. pp. 48-52.
16. Соловьев И.В., Цветков В.Я. О содержании и взаимосвязях категорий «информация», «информационные ресурсы», «знания» // Дистанционное и виртуальное обучение, 2011. № 6 (48). С. 11-21.
17. Сенашенко В., Ткач Г. Болонский процесс и качество образования // Alma mater: вестник Высшей школы, 2003. № 8. С. 8-14.

REFERENCES

1. V. Y. Tsvetkov. Worldview Model as the Result of Education. *World Applied Sciences Journal*, 2014, no.31(2). pp.211-215.
2. Oboliaeva N.M. Systematic approach to the analysis of the quality of education. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika - Education Management: theory and practice*, 2012, no.3, pp.101-105 (in Russian).
3. Armstrong M. *Praktika upravleniia chelovecheskimi resursami* [Practice of human resources management]. Saint Petersburg, Piter, 2004.
4. Il'kevich B. Formation of professional motivation. *Alma mater: Vestnik vysshei shkoly - Alma mater: journal of higher education*, 2001, no.8, pp.11-15 (in Russian).
5. Irodov M.I., Razumov S.V. Creation of the system of quality management of preparation of specialists in higher education. *Universitetskoe upravlenie - University management*, 2003, no.2, p.25 (in Russian).
6. Tsvetkov V.Ia. Methodological basics of using ICT in the management institution of higher education. *Informatizatsiia obrazovaniia i nauki - Informatization of education and science*, 2010, no.1(5), pp.25-30 (in Russian).
7. Tsvetkov V.Ia. *Modeli v informatsionnykh tekhnologiiakh* [Models in information technologies]. Moscow, Maks Press, 2006. 104 p.
8. Tikhonov A.N., Ivannikov A.D., Solov'ev I.V., Tsvetkov V.Ia., Kudzh S.A. *Kontseptsiiia setentsricheskogo upravleniia slozhnoi organizatsionno-tekhnicheskoi sistemoi* [Concept of network-centric management of complex technical-organizational system]. Moscow, MaksPress, 2010. 136 p.
9. Obolyaeva N.M. Qualitative Education Management Based on Information Technologies. *European Researcher*, 2012, Vol. (36). no.12-1. pp.2146-2149 (in Russian).
10. Tsvetkov V.Ia., Oboliaeva N.M. The assessment factors increase the quality of education services. *Innovatsionnye informatsionnye tekhnologii - Innovative information technologies*, 2012, no.1, pp.180-182 (in Russian).
11. Tsvetkov V.Ia., Oboliaeva N.M. Two approaches to assessing the quality of education. *Distantsionnoe i virtual'noe obuchenie - Distance and virtual training*, 2013, no.1, pp.5-11 (in Russian).
12. Oboliaeva N.M. Competitiveness of the staff as a factor in the quality of education. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika - Education Management: theory and practice*, 2013, no.3, pp.129-134 (in Russian).
13. Chur D. Schlüsselkompetenzen - Herausforderung für die (Aus-) Bildungs- qualitat an Hochschulen // Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (Positionen, Juni 2004), Essen. S.16. Available at <http://www.unituebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlüsselqualifikation/SchlüsselStifter.pdf>
14. Poliakov A.A., Tsvetkov V.Ia. *Informatsionnye tekhnologii v upravlenii* [Information technologies in management]. Moscow, MGU, 2007. 138 p.
15. Tsvetkov V.Y. Correlative analysis and opposition variables. *European Journal Of Natural History*, 2014, no.1, pp.48-52.
16. Solov'ev I.V., Tsvetkov V.Ia. About content and interrelationship of categories "information", "information resources", "knowledge". *Distantsionnoe i virtual'noe obuchenie - Distance and virtual training*, 2011, no.6(48), pp.11-21 (in Russian).
17. Senashenko V., Tkach G. Bologna process and quality of education. *Alma mater: vestnik Vysshei shkoly - Alma mater: journal of Higher education*, 2003, no.8, pp.8-14 (in Russian).

Информация об авторе
Оболяева Наталия Михайловна
(Россия, Москва)

Советник. Московский институт электроники и математики НИУ ВШЭ
E-mail: nobolyaeva@hse.ru

Information about the author
Oboliaeva Nataliia Mikhailovna
(Russia, Moscow)

Advisor. Moscow Institute of Electronics and Mathematics HSE
E-mail: nobolyaeva@hse.ru

Н. А. Воитлева

Ученые – о сущности педагогического творчества

В статье рассматриваются подходы разных ученых к определению сущности педагогического творчества. Кроме того, описываются этапы и уровни педагогического творчества, предложенные учеными в психолого-педагогических трудах

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческая личность, творческий потенциал, уровни, этапы

N. A. Voitleva

Scientists on the essence of teaching creativity

The article examines the approaches of different scientists in the definition of essence of pedagogical creativity. In addition, describe the stages and levels of education, proposed by scientists in the psychological and pedagogical works

Keywords: teaching creativity, creative, creativity, levels, stages

Обществу сегодня требуется учитель высокой профессиональной квалификации, пребывающий в беспрестанных творческих поисках оригинальности в интерпретации учебного материала, научно обоснованных способов активизации и оптимизации обучения, воспитания школьников.

Педагогическая деятельность по своей природе есть процесс решения неисчислимого множества задач, а поиск решений этих задач, помимо стандартных действий, включает и оригинальные – творческие. Выход за рамки традиционного обучения и поиск наиболее эффективных путей и способов развития творческой личности является одной из главных задач современного образования.

Проблема творчества во все времена являлась объектом пристального внимания мыслителей и ученых. К теме творчества постоянно обращались философы, социологи, психологи, педагоги и др. Так, например, Сократ, Платон, Аристотель считали, что творчество – это божественная способность, родственная особому виду безумия. Философов всегда интересовали ситуации, когда человеку приходится сталкиваться с необычными обстоятельствами, а механизм принимаемых нестандартных решений воспринимался как творческое решение проблемы.

Виды творчества могут быть самые разные (художественное, научное, техническое), но в какой бы области оно не происходило, отличительной чертой этого процесса является «огромное удовольствие от самого процесса творчества, которое, бесспорно, относится к числу наивысших наслаждений, доступных человеку» (Стендаль) [цит. по: 18, с.27].

Психологи рассматривают творчество как один из важнейших механизмов развития личности, поскольку продукт творческой деятельности отличается именно неповторимостью, уникальностью (Я. А. Пономарев, А. Маслоу и др.).

Психолог Л. С. Выготский считает, что: «Творчество – это всякая деятельность человека, который создает нечто новое, все равно, будет ли это созданием какой-нибудь вещи внешнего мира или построением ума или чувства, живущего в самом человеке» [цит. по: 2, с.417].

Творчество характеризуется продуктивной деятельностью, в которой наблюдается восхождение от более простых форм к более сложным [20, с. 36]. Творчество проявляется в создании новых вещей и способов действия, новых материальных и духовных ценностей в процессе преобразования действительности. Творчество – процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Новизна, которая возникает в результате творческой деятельности, может иметь как объективный, так и субъективный характер. Выход за пределы рутины, появление даже крупицы новизны является творческим актом.

Определяя сущность творчества, А. К. Маркова подчеркивает не только новизну результата творческой деятельности, но и реорганизацию имеющегося опыта, и формирование новых комбинаций, знаний, умений [14, с.47].

Современные зарубежные ученые по-разному подходят к определению творчества. Так, например, доктор Э. Лэнд описывает его как «внезапное отсутствие глупости» [цит. по: 16, с.15]. Американские ученые Дж. Гил-

форд, А. Маслоу, Е. Торренс рассматривают творчество как процесс «логического развития идей и мысленных образов, которые преобразовывают элементы реальности во что-то новое» [цит. по:16,с.16].

А. Ньюэлл, Дж. С. Шоу, Г. С. Саймон, анализируя процессуальную сторону творчества, считают, что решение проблемы можно назвать творческим, если новизна требует преобразования, если имеет место сильная мотивация и устойчивость [цит.по:24,с.5]. И. Я. Лернер выделяет процессуальные черты творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых стандартных ситуациях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта, явления, подлежащего изучению; умение видеть альтернативу решения; умение комбинировать ранее известные способы решения проблемы в новый способ [13,с.12].

В рамках изучения творчества и его влияния на личность большое внимание в исследованиях В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, Н. Д. Никандрова, Н. В. Кузьминой и др. отводится педагогическому творчеству.

Н. В. Кузьмина, определяя сущность педагогического творчества, отмечает: «Творчество педагога видят в том, что он проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей... Педагогическая деятельность — есть процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач, подчиненных общей конечной цели — формированию личности человека, его мировоззрения, убеждений, сознания, поведения» [9]. Н. В. Кузьмина понимает педагогическую деятельность не только как умение применять уже известные приемы и методы воспитательного воздействия, а умение изобретать новые методы и приемы в соответствии с задачами и условиями деятельности педагога.

Профессиональное своеобразие педагогического труда состоит в том, что в нем невозможна полная алгоритмизация, хотя существует некоторое постоянство используемых приемов и навыков. Применение этих стандартизированных методов в постоянно меняющихся, нестандартных и нестационарных ситуациях требует постоянной модернизации и коррекции. Причем, именно на стыке существующих технологий появляются новые педагогические методы и системы.

Творческие учителя выделяются умением варьировать методы своей работы с учетом конкретных условий. В этом проявляется одна из специфических черт творчества, в частности, творчества педагогического.

М. М. Поташник в своей работе «Как развивать педагогическое творчество» высказывает мнение о том, что педагогический труд нетвор-

ческим не бывает и быть не может, ибо неповторимы дети, обстоятельства, личность самого учителя, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов. Если же действия человека, работающего с детьми, не учитывают этих особенностей, то его труд лежит уже за гранью того, что называется «педагогический». «Педагогическая деятельность, являясь сплавом науки и искусства, по обоим своим компонентам всегда предполагает творчество» [19,с.4].

Педагогический словарь трактует педагогическую деятельность как профессиональную деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения [8,с. 37].

Сущность педагогической профессии составляют: научные знания, опыт, желание искать, исследовать, пробовать внедрять новое в свою деятельность, т.е. быть человеком творческим [1,с.13].

В. А. Кан-Калик, Н. В. Никандров рассматривают педагогическую деятельность как творческий процесс, анализируют педагогические и психологические основы педагогического творчества. Ученые исследуют не только обучающую деятельность педагога, но и процесс его общения с обучаемыми, рассматривая общение как творчество. Конкретизируя общую логику творческого процесса применительно к педагогической деятельности, ученые выстроили последовательность этапов в творческом процессе педагога: 1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи; 2) разработка замысла; 3) воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми; 4) анализ и оценка результатов творчества [7].

Л. В. Занков, рассматривая сущность учительского труда, отмечал, что творчество далеко не ограничивается отдельными методическими находками. Творчество — это постоянное стремление вперед, к более совершенному, новому, и осуществление возникшего стремления [5,с. 180].

Творчество, как подчеркивает Ю. Н. Кулюткин, это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая его характеристика [15,с.11].

Педагогика творчества, по мнению В. С. Шубинского, является особой областью педагогической науки, занимающейся выявлением закономерностей формирования творческой личности [23,с.50].

Я. Лащик дает определение педагогики творчества как «совокупности теоретических и практических положений, касающихся специально организованной, целенаправленной и систематической деятельности по формированию

и развитию творческих предрасположенностей и умений человека» [11, с.11].

Основной целью педагогики творчества является формирование творческой личности учащегося, то есть такое развитие индивидуума, когда он может ставить перед собой различные творческие задачи и владеет механизмом их решения.

Педагогическое творчество имеет ту особенность, что содержание его составляет творение (формирование, воспитание) человека, который всегда неповторим, уникален и является продуктом педагогической деятельности.

В отличие от других видов творческого труда, в педагогической деятельности стадии творческого процесса педагога тесно связаны между собой во временном отношении. Спрессованность во времени общей структуры творческого процесса педагога, являясь важной его профессиональной характеристикой, ограничивает возможности выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации, так как в решении творческой задачи педагог поставлен в определенные временные рамки.

Другая важная характеристика творческой педагогической деятельности заключается в том, что она происходит ежедневно, но результаты ее видны не сразу. Творческий процесс педагога сопряжен с творческим процессом каждого воспитуемого и с творческим процессом всего коллектива. «Педагогическое творчество требует от педагога умения управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать творческое самочувствие у самого себя и у детей как участников деятельности, осуществлять творческий процесс педагогического общения» [7, с.26].

Творчество в практической деятельности учителя настолько разнообразно, что можно говорить о различных аспектах его проявления. Так, новизна в практической работе педагога может проявляться в нестандартных подходах к решению проблем; в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний; в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях; в совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами; в удачном импровизировании на основе как точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; в умении видеть «все варианты» решения одной и той же проблемы; в умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия [19, с.5].

Часто сферу проявления творчества учителя сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога проявляется и при решении коммуникативных задач. В. А. Кан-Калик, выделяя наряду с логико-педагогическим

аспектом творческой деятельности учителя, и субъективно-эмоциональный, детально конкретизирует коммуникативные умения, особенно проявляющиеся при решении ситуативных задач. К числу таких умений следует отнести умение управлять своим психическим и эмоциональным состоянием, действовать в публичной обстановке (оценить ситуацию общения, привлечь внимание аудитории или отдельных учеников, используя разнообразные приемы и т.п.) и другие [7].

Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее креативность.

Е. С. Громов и В. А. Моляко выделяют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, чуткость, чувствительность. Педагогу-творцу, по их мнению, присущи также такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память [17, с.19].

По мнению С. Л. Рубинштейна [20, с.34], важнейшее значение в структуре личности творческого педагога имеет умение мобилизовать воспитанников, понимать, возбуждать и удовлетворять их интересы. Он отмечал также, что «оптимистическая черта принадлежит к существенным свойствам в...положительной структуре личности учителя», и что на этой «естественной основе» успешно разворачиваются все другие ее свойства.

Определенный уровень творчества доступен каждому человеку. Говоря о педагогическом творчестве, возможно выделение разных уровней. К примеру, В. А. Кан-Калик [7, с.170] предлагает четыре уровня: 1) воспроизведения имеющихся рекомендаций; 2) оптимизация учебно-педагогической деятельности; 3) эвристический; 4) личностно-самостоятельный.

В. И. Загвязинский [4, с.17] предлагает три уровня педагогического творчества: 1) открытия; 2) педагогические изобретения; 3) усовершенствования.

В. А. Бухвалов [3, с.40-41] формулирует уровни педагогического творчества таким образом:

1-ый уровень — повышение эффективности дидактической системы путем внесения в нее известных приемов, методов, форм.

2-ой уровень — повышение эффективности дидактической системы путем внесения в нее известных приемов, методов, форм с целью их применения в новой ситуации.

3-ий уровень — педагогические изобретения, использование которых предполагает изменение не всей дидактической системы, а только одной или нескольких ее частей (создание нового методического приема, формы или метода).

4-ый уровень — создание новой дидактической системы из известных приемов, методов, форм. Новизна ее заключается в появлении новых связей между ними.

5-ый уровень — создание принципиально нового направления в дидактике — педагогики творчества учащегося, или сотворчества (сотворчество — это педагогика самостоятельного творчества и учителя, и учащихся, где основу будет составлять усвоение учащимися методов деятельности через решение творческих задач, составленных педагогом).

Психологическая наука утверждает: каждый обладает творческим потенциалом, нужно научиться выявлять его, развивать и использовать.

Ю. Н. Кулюткин важным компонентом творческого потенциала личности учителя считает профессиональное творческое мышление [10]. Ученые Л. В. Яковлева и М. В. Прояев выделя-

ют такие черты творческого потенциала личности, как высокий уровень развития интеллектуальных способностей, внутреннюю мотивацию на творческую педагогическую деятельность, нетрадиционное личное мировоззрение. Изучая взаимосвязь особенностей творческой личности и педагогического творчества, исследователи выделяют как особо значимые творческое самочувствие, творческое самосознание [12, с. 32].

В определенных условиях, когда поставленная задача мобилизует духовный потенциал личности, ее труд превращается в творческий. В значительной степени создание таких условий связано с деятельностью педагога. «Педагогическое творчество — это способность помочь человеку познать свой внутренний мир, прежде всего — свой ум, помочь ему напрячь интеллектуальные силы, научить его понимать и созидать красоту своим трудом, своими усилиями» [22].

ЛИТЕРАТУРА

1. Батурина Г. И., Кузина Т. Ф. Введение в педагогическую профессию. М.: Изд. центр «Академия», 1999. 176 с.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
3. Бухвалов В. А. Алгоритмы педагогического творчества. М: Просвещение, 1993. 93 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
5. Занков П. В. Беседы с учителями. Изд. 2-е. М., 1975. 191 с.
6. Из истории музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина. М.: Просвещение, 1990. 207 с.
7. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
9. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 32 с.
10. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии, 1986. № 2. С. 15-17.
11. Лашчик Я. Развитие теории и практика педагогического творчества (опыт Варшавского кружка). М., 1994. 319 с.
12. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педузуза. Минск, 1992. 178 с.
13. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
14. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 197 с.
15. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. 140 с.
16. Ниренберг Д. И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ. Минск: Попурри, 1996. 240 с.
17. Педагогика. Сост. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
18. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 384 с.
19. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество. М.: Знание, 1987. 80 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1987. 248 с.
21. Рындак В. Г. Школа в условиях обновления. М., 1993. 121 с.
22. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1982.
23. Шубинский В. С. Предмет, задачи и сущность педагогики творчества // Новые исследования в педагогических науках, 1987. Вып. 2. 50 с.
24. Яковлева Н. М. Теория и практика педагогического творчества. Челябинск: УГПИ, 1987. 67 с.

REFERENCES

1. Baturina G. I., Cousina T. F. Introduction in a pedagogical profession. Moscow, Publishing center «Akademiy» , 1999. 176 p.
2. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. Pedagogics: the personality in humanistic theories and educational systems. Rostov n/D, Creative center «Uchitel», 1999. 560 p.
3. Bukhvalov V. A. Algorithms of pedagogical creativity. Moscow, Education, 1993. 93 p.
4. Zagvyazinsky V. I. Pedagogical creativity of the teacher. Moscow, Pedagogics, 1987. 160 p.
5. Zankov P. V. Conversations with teachers. Edition 2. Moscow, 1975. 191 p.
6. From history of musical education / Originator O. A. Apraksina. Moscow, Education, 1990. 207 p.
7. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. Pedagogical creativity. Moscow, Pedagogics, 1990. 144 p.
8. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogic dictionary. Moscow, Publishing center «Akademiy», 2000. 176 p.
9. Kuzmina N. V. Abilities, endowments, talent of the teacher. Leningrad, Knowledge, 1985. 32 p.
10. Kulyutkin Yu. N. Creative thinking in professional activity of the teacher. *Psychology questions*, 1986, no.2, pp. 15-17 (in Russian).
11. Lashchik Ya. Development of the theory and practician of pedagogical creativity (Experience of the Warsaw club). Moscow, 1994. 319 p.
12. Levchuk Z. S. Formation of readiness for professional creativity at students of pedagogical higher education institution. Minsk, 1992. 178 p.
13. Lerner I. Ya. Problem training. Moscow, Knowledge, 1974. 64 p.
14. Markova A. K. Psikhologiya of work of the teacher. Moscow, Education, 1993. 197 p.
15. Thinking of the teacher: Personal mechanisms and conceptual framework. / Under edition Yu. N. Kulyutkin, G. S. Sukhobskaya.

Moscow, 1990. 140 p.

16. Nirenberg D. I. Art of creative thinking: The translation from English. Minsk, Potpourri, 1996. 240 p.
17. Pedagogics. Originators V. A. Slastenin, I. F. Isayev, A. I. Mishchenko, E. N. Shiyarov. Moscow, School-Press, 1998. 512 p.
18. Petrushin V. I. Musical psychology. Moscow, VLADOS, 1997. 384 p.
19. Potashnik M. M. How to develop pedagogical creativity. Moscow, Knowledge, 1987. 80 p.
20. Rubenstein S. L. Problems of the general psychology. Moscow, 1987. 248 p.
21. Ryndak V. G. School in the conditions of updating. Moscow, 1993. 121 p.
22. Sukhomlinsky V. A. About the upbringing. Moscow, 1982.
23. Shubinsky V. S. Predmet, tasks and essence of pedagogics of creativity. *New researches in pedagogical sciences*, 1987, V.2. 50 p.
24. Yakovleva N. M. Theory and practice of pedagogical creativity. Chelyabinsk, UGPI, 1987. 67 p.

Информация об авторе

Воитлева Нафисет Адалгериевна

(Россия, Майкоп)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры музыкально-исполнительских дисциплин
Адыгейский государственный университет
E-mail: nafiset11@yandex.ru

Information about the author

Voitleva Nafiset Adalgerievna

(Russia, Maykop)

Associated Professor, PhD in Pedagogy, Associate
Professor of the Department of Musical Disciplines
Adyghe State University
E-mail: nafiset11@yandex.ru

М. Т. Терзиева

Педагог толстовец – случай „Андрей Крыстев“

В статье рассматривается жизненный и творческий путь известного педагога Андрея Крыстева. Используя средства биографического метода, мы попытались раскрыть специфику применения идей толстовства в педагогической практике и их общественный резонанс

Ключевые слова: толстовство, биографический метод, педагог, школьное образование, воспитание

M. T. Terzieva

Teacher Tolstoyan – occurrence "Andzey Kzystev"

The article discusses the life and career of the famous teacher Andzey Kzystev's. Using the biographical method, we have tried to reveal the specifics of application of the ideas of Tolstoyism in teaching practice and their public resonance

Keywords: Tolstoyism, biographical method, teacher, school education, upbringing

Толстовство как система философских, религиозных, социально-экономических, нравственных, политических, правовых, эстетических и педагогических идей, находит отражение в Болгарии. Его сторонниками в области педагогики являются университетские ученые (Димитр Кацаров, Генчо Пирьов, Петр Нойков), преподаватели в педагогических институтах (Илия Енчев, Павел Теохаров), с интеллектуальными, разносторонними творческими проявлениями (Иван Унджиев, Ценко Цветанов), учителя (Наню Ганчев, Йордан Стоянов, Андрей Крыстев). Некоторые из них остаются до конца связанными с идеями своей молодости, другие постепенно отдаляются от них, но никогда не отрицают их.

Единственный публично известный случай физической расправы над педагогом, воспринявшим идеи толстовства и вегетарианства, связан с бесследно исчезнувшим в 1928 году учителем из города Видина Андреем Крыстевым. В памяти своих современников он выделяется как человек с энциклопедической культурой и обаянием, с бесспорными качествами духовного лидера. В течение четверти века – с 1903 г., Андрей Крыстев учителствует в своем родном крае и развивает активную общественную деятельность – создает вечернюю школу, распространяет газеты и журналы, высказывается на педагогических конференциях, проводит научно-популярные беседы; протестует против изменения в конституции, которые дают возможность “продажным политикам продать наш народ за три копейки”. Он уволен министром просвещения Николаем Апостоловым (1907–1908) как сторонник лидера радикал-демократов

Найчо Цанова. Продолжает учительствовать, а в 1918–1919 г. г. является околийским /административная единица/ начальником г. Видина, но, уволен с работы телеграммой, “за то, что протестовал против непочтительного отношения со стороны министерства внутренних дел по отношению к своим органам” [4, с.40]. В последние годы своей жизни его преследует чиновник местного школьного инспектората Т. Паликарев и он вынужден доказывать, что его педагогическая деятельность не имеет антигосударственной и антиобщественной направленности.

Стремление к духовному объединению человечества, чтобы оно жило по законам любви, по мнению Андрея Крыстева является самой существенной частью учения Льва Толстого. В связи с обвинениями, отправленными к нему и к его общественной деятельности, представленной как злонамеренное создание “толстовской секты”, А. Крыстев заявляет: “Защищая, прежде всего себя, а не какую-то группу..., я заявляю, что толстовской секты нет в Болгарии, а и нигде в мире нет, насколько мне известно” [4, с.79]. Вопреки опытам быть названными сектантами, толстовцы не воспринимают себя и не самоопределяются такими в период возникновения, развития и упадка движения в Болгарии. Они считают, что этическое религиозное чувство, которое их объединяет, ведет к преодолению социальных, национальных и личностных противоречий.

В теоретических разработках болгарских педагогов-толстовцев ясно видится, что они являются сторонниками свободного воспитания, потому что свобода это “самый существенный идеал” в педагогическом учении их духовного

кумира. Они ратуют за воспитание через любовь и добро. Для них Толстой является педагогом мирового значения, предтеча /предшественник/ новых педагогических идей, зародившихся в конце XIX века. Педагоги-толстовцы разделяют его взгляды на массовое и доступное образование для всех детей.

На страницах журнала “Свободное воспитание” Андрей Крыстев (статья опубликована посмертно) разрабатывает целостную теоретическую систему после школьного образования и воспитания, построенную на гуманных принципах западноевропейской педагогики (моделью служит датский опыт) и на взглядах Льва Толстого на народное образование. Целью подобного образования и воспитания является – “пробудить духовную жизнь и интерес народных масс, создать навык к душевной работе и чтобы все познания были связаны с жизнью” [3, с.20].

Знания в этих своеобразных народных университетах будут черпать из следующих областей:

- гражданское и политическое образование;
- общественно-экономическое образование;
- нравственно-эстетическое образование.

Организационными формами, предложенными Андреем Крыстевым, являются: открытие дополнительных дневных, вечерних и праздничных школ; создание читален и библиотек; систематические собрания и научно-популярные беседы; дешевые популярные журналы и брошюры; профессиональные общества, технические училища, народные университеты и т. п. [3, с.20]. В другой посмертно опубликованной статье – “Народный университет в Финляндии” [1, с.3], анализируется опыт далекой скандинавской страны в ликвидации неграмотности и обеспечении более широкого доступа людей из народа к высшему образованию. Эта благородная идея, подхваченная академической молодежью, воодушевляет людей разных политических взглядов и социального статуса. Автор статьи мечтает увидеть подобное начинание и на болгарской почве.

Толстовцы-педагоги объединяются против противопоставления умственного и физического труда. Они мечтают о творческом труде, освобожденном от любого принуждения, хотя, чтобы их ученики были включены в реальную трудовую деятельность. На одной из немногих фотографий учителя Андрея Крыстева, обнаруженной в газете “Свобода” (№ 273) через год после того как “бесследно исчез”, он запечатлен среди своих учеников из прогимназии с лопатами в руках – вероятно до или после положенного совместного труда. При жизни он близок с педагогами-коммунарами из Ружинци – Методием Христовым, Георгием Русиновым, Александром Тодоровым и другими, которые полагают “братский труд” и работают на кооперативных началах, при этом демонстрируют

пользу от вегетарианской еды и здорового образа жизни.

Андрей Крыстев, который разделяет взгляды своего духовного учителя Льва Толстого о непротивлении злу насилием, через сказки перед общественностью внушает, что непротивление злу не означает – “покорный как овца”, а самоотверженная борьба против него, но мирными средствами – используя устную и печатную пропаганду, личным примером и включением в кооперативное дело, посещением читален, противопоставление пьянству, невежеству. Для него война является преступлением, как против отдельного человека, так и против всего человечества. Она является губительной для народов и своими последствиями, которые болгарин в первые десятилетия прошлого века хорошо знает – невыносимые репарационные выплаты, политические и экономические кризисы. Учитель из г. Видина убеждает своих слушателей, что каждый голос в защиту антимилитаристического движения это голос в пользу будущего, мира во всем мире и гармонии.

Горячий сторонник необходимости реформы в образовании, Андрей Крыстев объединяет вокруг себя широкий круг единомышленников, что позже послужит в качестве основного обвинения против него, что он формирует толстовскую секту. Защищая себя и своих коллег от произвола и беззакония самозабвенных, наделенных властью чиновников, в книге “Страницы нашего учебного дела” он перечисляет сделанное педагогами-толстовцами в Видинском районе в пользу науки, учеников и родителей: в педагогической сфере – “новые современные достижения педагогической науки под известными названиями “новая школа”, “свободное воспитание”, “реформированная школа” и т.п.; с учениками – организация ученических библиотек, общества воздержателей, музыкальные постановки, театральные и оперетные представления, детские утренники, фонды помощи бедным учащимся; со взрослыми – научно-популярные беседы против алкоголизма, о характере просветительского дела, введение регулярных воскресных встреч родителей и учителей [4, с.46].

Его общественным защитником становится уважаемый в культурной и просветительской среде писатель Тодор Влайков. Он пытается остановить эту публичную расправу с невиновным учителем и выступает с публикацией “Одно пояснение” в “Демократическом слове” (1927, бр.1095), где раскрывает важные черты поведения педагогов-толстовцев:

- они считаются с требованиями болгарской школы и ее учебными программами, избегая пропаганды идей отрицания государства и церкви, но открыто клеймят войну и подчеркивают преимущества вегетарианского образа жизни;
- любовь как педагогический принцип эти педагоги применяют в сфере воспитания, свя-

зывает ее с требованиями учебного содержания;
- идею непротивления злу насилием они демонстрируют в своих личных отношениях, давая хороший пример своим ученикам, воспитывая их как честных и почтенных граждан, способных на милосердие и сострадание.

Тем, кто умеет читать между строк, становится ясно, что согласно убеждениям болгарских педагогов-толстовцев образование и воспитание, освобожденные от руководящего начала религии, губят свое значение. Они являются сторонниками специфического религиозного воспитания, которое основывается на их понимании нецерковного христианства.

Вызванный фальшивой телеграммой в столицу, Андрей Крыстев приезжает в Софию 11 мая 1928 года и "бесследно исчезает". Физическая расправа с непокорным педагогом остается

загадкой для его близких людей – является ли он жертвой политического, или криминального убийства? Неспособность полиции раскрыть мотивы преступления не могут ввести в заблуждение его соратников, для которых моральными побудителями этого "заказного убийства" являются руководители в области просвещения и духовенства в этом районе.

Взгляды Андрея Крыстева на после школьное образование и сегодня не потеряли своей актуальности, а любовь к учащимся, как основной принцип в его педагогической деятельности, и отстаивание идей, которые он исповедует в своей личной жизни, позволяют утверждать, что и при жизни, и после своей смерти он служит своим единомышленникам и последователям примером самоотверженности в профессии и следовании своему житейскому идеалу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Номер, посвященный Андрею Крыстеву // Свобода. 1929. № 273.
2. Влайков Т. Одно пояснение. Демократический сговор. 20. 06. 1927. № 1095.
3. Железковская Г. И., Абрамова Н. В., Гудкова Е.Н. Креативная среда как фактор творческого саморазвития личности // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 120-125.
4. Комаров А. С. Общечеловеческие ценности: опыт апологии // Перспективы науки и образования, 2013. № 4. С. 21-29.
5. Крыстев А. Постшкольное образование и воспитание. Роль учителя. Роль общества / Свободное воспитание. 1928. кн.1.
6. Крыстев А. Страницы из нашего учебного дела. Видин. 1927.

REFERENCES

1. Issue devoted to Andrey Krystev. *Svoboda - Freedom*, 1929, no.273.
2. Vlaikov T. *Odno poiasnenie. Demokraticheskii sgovor* [One explanation. Democratic conspiracy]. 20.06.1927, no.1095.
3. Zhelezovskaia G.I., Abramova N.V., Gudkova E.N. Creative environment as a factor of creative self-development of personality. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp.120-125 (in Russian).
4. Komarov A.S. Universal values: an experience of apology. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4, pp.21-29 (in Russian).
5. Krystev A. Post-secondary education and training. The role of the teacher. The role of society. *Liberal education*, 1928. no.1.
6. Krystev A. *Stranitsy iz nashego uchebnogo dela* [Page of our academic affairs]. Vidin, 1927.

Информация об авторе Терзиева Маргарита Тодоровна (Болгария, Бургас)

Профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой „Болгарский язык и литература” Университет им. проф. д-ра Асена Златарова)
E-mail: mater@abv.bg

Information about the author Terzieva Margarita Todorovna (Bulgaria, Bourgas)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of "Bulgarian language and literature" Bourgas Prof. Assen Zlatarov University
E-mail: mater@abv.bg

В. А. Кузнецов, О. Ю. Кузнецова

Деловое общение в педагогическом коллективе

В статье представлены результаты системного анализа проблемы общения в коллективе дошкольного образовательного учреждения, на основе которых обоснована целесообразность перехода к деловому общению, выявлены условия делового общения, рассмотрена программа их формирования. Приведены качественные и количественные показатели эффективности рассмотренной программы. На основе полученных в результате эксперимента данных сделан вывод о возможности повышения результативности решения социально значимых задач педагогическим коллективом

Ключевые слова: системный анализ, деловое общение, педагогический коллектив, дошкольное образовательное учреждение, коммуникативные навыки, культура делового общения, мотивация

V. A. Kuznetsov, O. Yu. Kuznetsova

Business communication in the pedagogical collective

The article presents the results of the system analysis of problems of communication in the team preschool educational institutions on the basis of which the expediency of transition to business communication, found the conditions for business communication, considered the program of their formation. Presents qualitative and quantitative indicators of the effectiveness of the programmes. Based on the obtained results of the experiment data a conclusion is made about the possibility of increasing the efficiency of the decision of socially significant problems of teaching staff

Keywords: system analysis, business communication, teaching staff, educational establishment, communication skills, business communication, motivation

Сегодняшний день в системе образования происходят качественные изменения. Они обусловлены, прежде всего, тенденциями и динамикой развития общества и характеризуются проникновением знаний и, как следствие, информационно-коммуникативных технологий во все сферы жизнедеятельности. Появилась потребность в высококвалифицированных сотрудниках, способных адаптироваться к изменениям и находить оптимальные способы эффективного решения поставленных задач. В рамках дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) работа каждого педагога и всего педагогического коллектива в целом направлена на достижение приоритетных образовательных и воспитательных целей, поэтому общение в коллективе носит деловой характер. Данный аспект деятельности указывает на повышенную социальную ответственность педагогов и необходимость постоянного совершенствования коммуникативных навыков.

Деловое общение (ДО) в широком смысле можно рассматривать как процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, пред-

полагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели. Такое комплексное определение обуславливает целесообразность системного подхода, который подразумевает рассмотрение ДО как целостной развивающейся системы, элементы которой определенным образом упорядочены, организованы и соединены между собой прямыми и обратными связями.

Системный анализ ДО проводится в три этапа. На первом этапе (Рис. 1) для определения роли и места ДО в проблеме общения выполнены декомпозиция процесса общения на коммуникативную, интерактивную, перцептивную и видовую составляющие. Их анализ позволил сделать вывод о необходимости рассмотрения общения в пределах преподавательского коллектива образовательного учреждения. При этом выявлено, что в настоящее время в педагогических коллективах ДОУ общение носит по своему содержанию деятельностный характер, а по целям формальный или формально-ролевой. Также установлено, что во всем современном мире для достижения каких-либо результатов используется деловое общение. На стадии син-

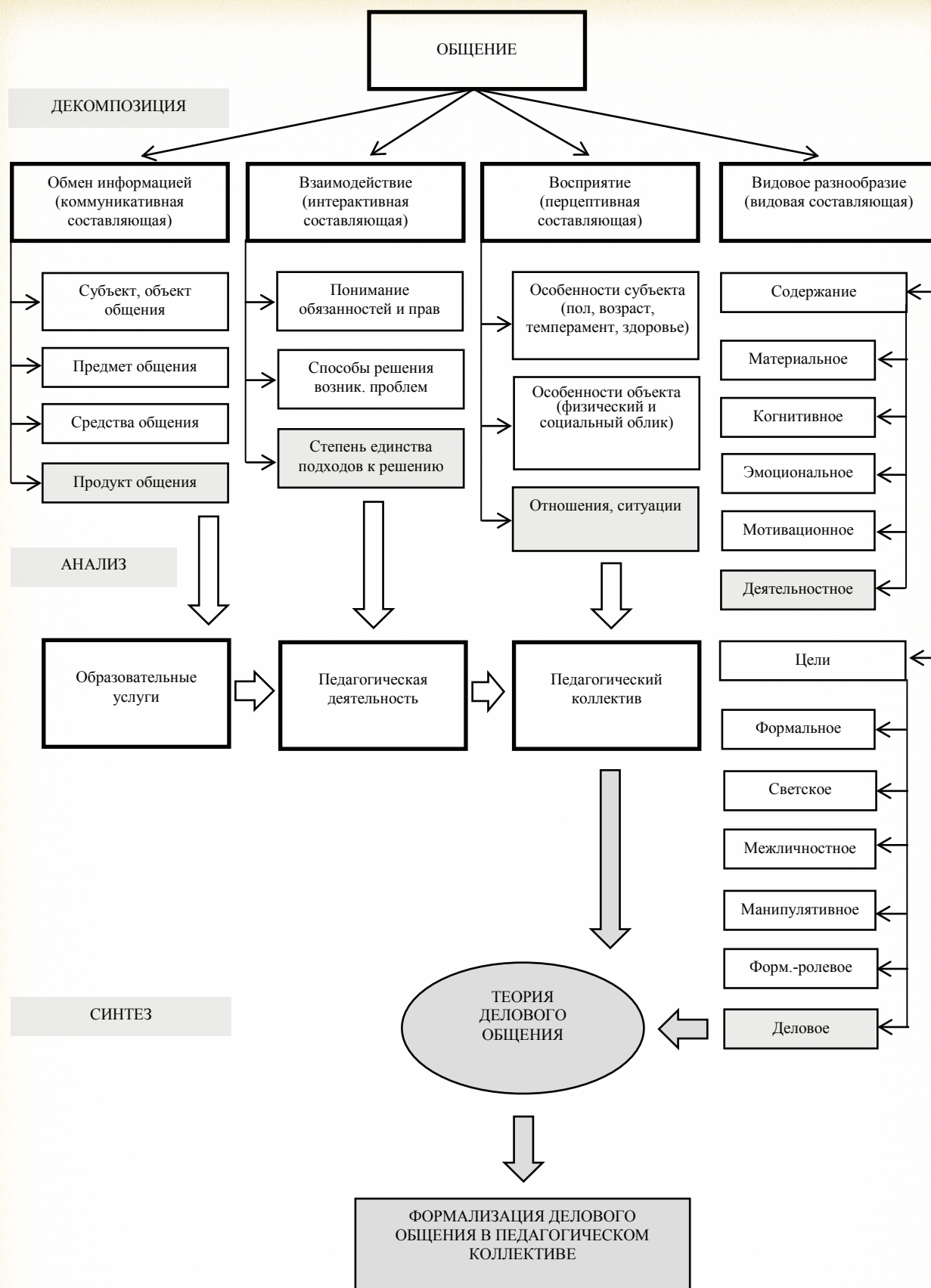


Рис. 1. Методика проведения первого этапа системного анализа

теза принято решение использовать элементы теории делового общения для достижения эффективной образовательной деятельности.

На втором этапе системного анализа (Рис. 2) произведена декомпозиция ДО на его предмет-

ную область, целевую направленность, функции и методы.

Их анализ указал на невозможность рассмотрения проблемы ДО только с одной точки зрения. ДО в педагогическом коллективе можно

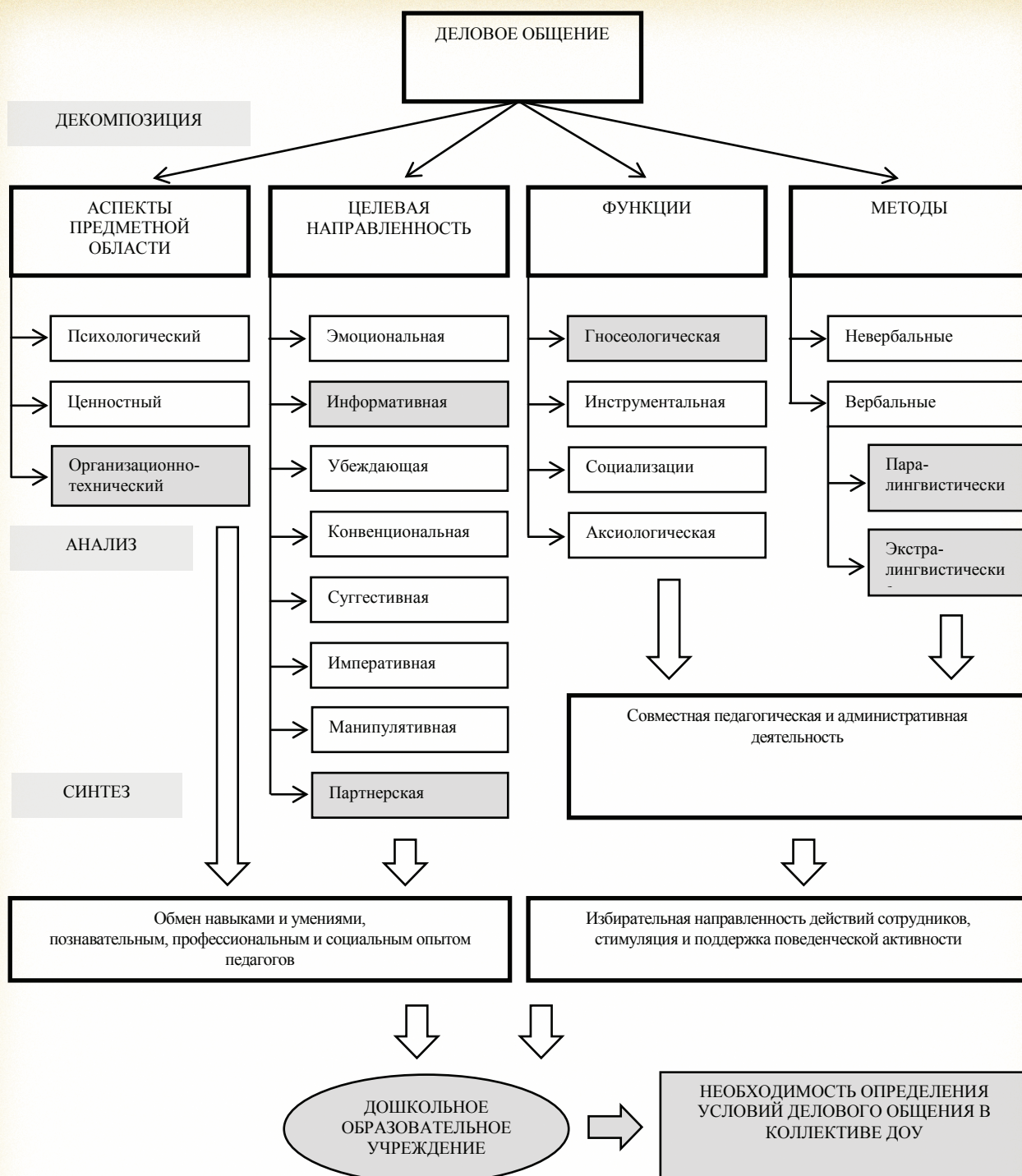


Рис. 2. Методика проведения второго этапа системного анализа

представить, с одной стороны, в виде обмена действиями, навыками и умениями в совместной педагогической и административной деятельности сотрудников ДООУ, а также обмена познавательным, профессиональным и социальным жизненным опытом педагогов. С другой стороны, ДО обеспечивает избирательную направленность действий сотрудников, стимулирует и поддерживает их поведенческую активность, связано с производством духовных ценностей и созданием образовательных услуг и выступает особой формой реализации совместной социально значимой деятельности педагогов с моральной стороны.

Третий этап системного анализа проводится для уточнения особенностей ДО педагогов ДООУ. При этом ДО рассматривается как познавательное, убедительное, экспрессивное, суггестивное и ритуальное (Рис. 3). Их анализ показывает необходимость адаптации технологий ДО с учетом фаз общения и оптимизации психологической составляющей культуры ДО и мотивации сотрудников для непосредственного применения ДО в коллективе ДООУ. Таким образом, на стадии синтеза выделены три составляющих ДО (коммуникативную, эмоциональную и мотивационную) и выявлены соответствующие условия его развития: наличие навыков обмена

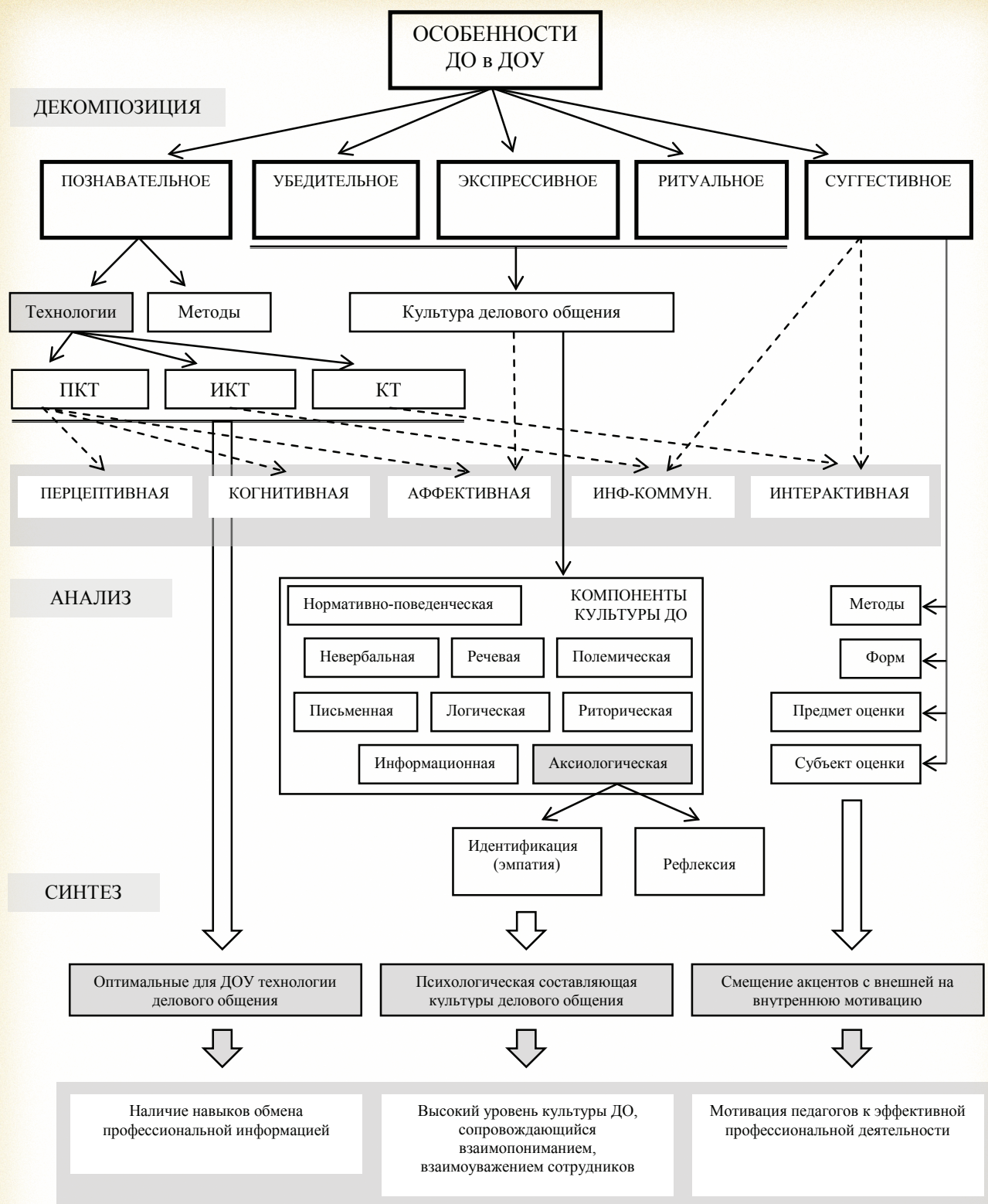


Рис. 3. Методика проведения третьего этапа системного анализа

профессиональной информацией, высокий уровень культуры ДО, сопряженной с соперничеством, взаимопониманием и взаимоуважением, а также высокая мотивация сотрудников к эффективной педагогической деятельности.

Создание условий развития ДО в педагогическом коллективе возможно при реализации авторской программы, включающей в себя два блока. Для совершенствования коммуникативных навыков (1 блок) в программу включены

деловые игры, курсы повышения квалификации и мероприятия, направленные на осознание педагогами имеющихся проблем в коллективе, овладение педагогами информационно-коммуникативными технологиями, профессиональное саморазвитие педагогов, а также способствующие психологическому раскрепощению коллектива и развитию профессионального общения педагогов. Во второй блок программы включены мероприятия, занятия и тренинги по сплю-

чению коллектива, направленные на улучшение взаимоотношений и микроклимата в коллективе, развитие коммуникативных способностей педагогов, изменение коллективного настроения, эмоциональную разгрузку в коллективе и развитие эмпатических способностей каждого педагога.

Рассмотренная программа внедрена в систему методической работы МБДОУ, в эксперименте приняли участие 28 педагогов различных возрастных групп и квалификаций. Оценка эффективности реализации программы проводилась на основании результатов авторской анкеты по оценке навыков обмена педагогическим опытом, собеседований, самообследования ДОУ и известных диагностических методик определения психологического климата группы (Л.Н. Лутошкин, [1]), изучения ценностно-ориентационного единства коллектива (В.В. Шпалинский, [2]) и изучения мотивации профессиональной деятельности (Т.Н. Сильченкова, [3] и К. Замфир в модификации А. Реана, [4]). Данные, полученные после расшифровки ключей всех методик до и после эксперимента (констатирующий и формирующий эксперименты соответственно), нормировались согласно выражению (1) и обобщались (усреднялись) по формуле (2) [5]:

$$x'_i = x_j / x_{\max} \quad (1)$$

$$x_{cp} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i \quad (2)$$

где x_{ij} – результат расшифровки ключа i -й методики по j -му педагогу, x_{\max} – максимальное значение выборки по каждой методике, N – размерность выборки по каждой методике.

На рисунке 4,а приведена гистограмма распределения нормированных результатов оценки психологического климата исследуемого педагогического коллектива. Среднегрупповая оценка климата на этапе констатирующего эксперимента составила 14,4, что свидетельствует о неустойчивом (неблагоприятном) психологическом климате. При этом шесть педагогов оценили климат коллектива как неблагоприятный – на гистограмме значения $-4...0$. После проведения мероприятий разработанной программы данная оценка составила 25,3, а климат коллектива был оценен всеми педагогами как благоприятный. Затем была определена степень сплоченности исследуемого коллектива по методике изучения ценностно-ориентационного единства коллектива В.В. Шпалинского (Рис. 4,б). Качества, которые до эксперимента коллектив считал идеальными – добросовестный, инициативный, трудолюбивый (на диаграмме 2, 8 и 11), нежелательными – осмотрительный, принципиальный, разговорчивый (1, 4, 9 соответственно). Число совпадений

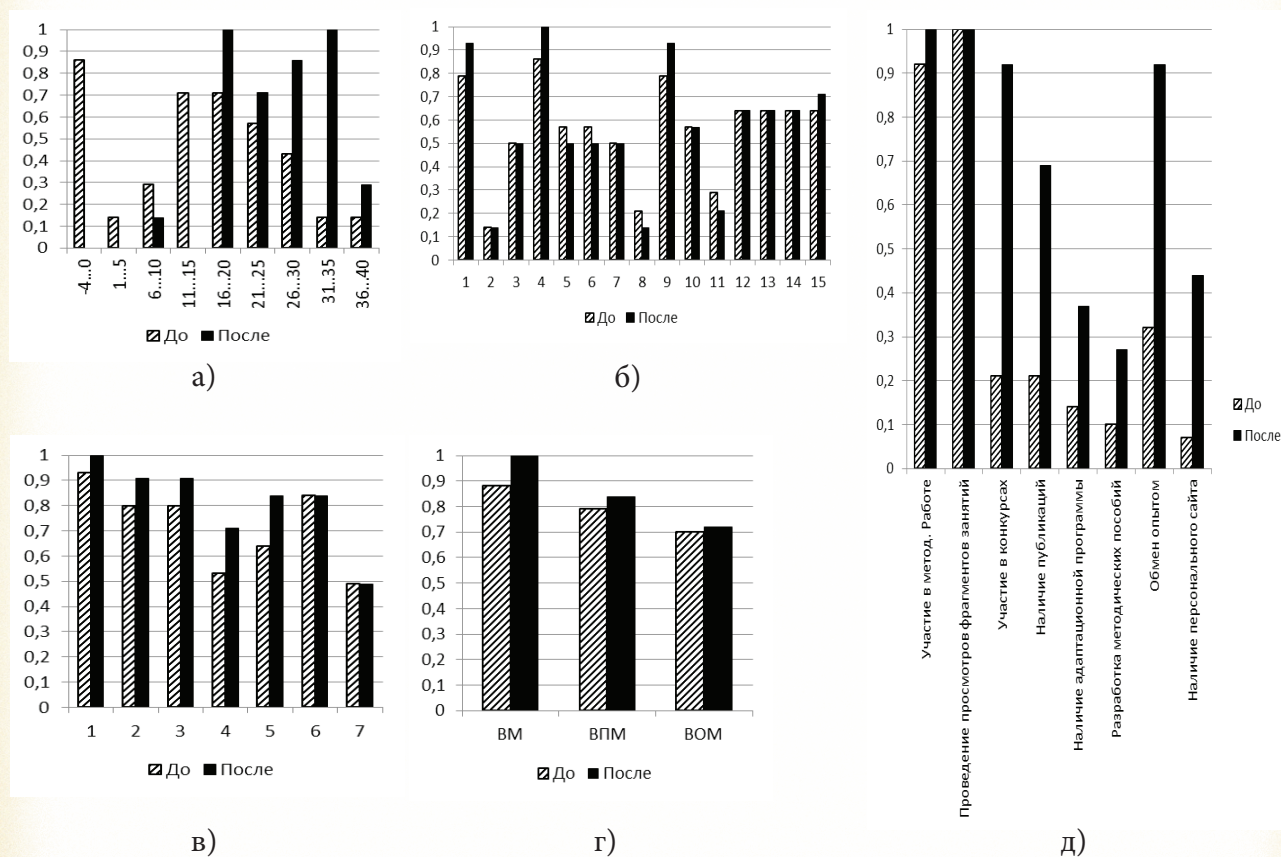


Рис. 4. Нормированные результаты расшифровки ключей методик: а – Л.Н. Лутошкина, б – В.В. Шпалинского, в – Т.Н. Сильченковой, г – К. Замфир, д – анкеты, собеседования и самообследования ДОУ

мнений составило до эксперимента 70%, после — 96%, а обобщенный показатель психологической составляющей культуры ДО вырос на 76%.

Для выявления значимости мотивов к своей профессии для педагогов адаптирована и применена методика Т.Н. Сильченковой (Рис. 4,в), где 1...7 — исследуемые мотивы (1 — интерес к педагогической деятельности, 2 — стремление посвятить себя воспитанию детей, 3 — осознание педагогических способностей, 4 — желание иметь высшее образование, 5 — представление об общественной важности и престиже педагогической профессии, 6 — стремление к материальной обеспеченности, 7 — так сложились обстоятельства). Данное исследование демонстрирует основные мотивы осознанного выбора педагогической профессии, интерес педагогов к работе с детьми. Однако не менее значимо для коллектива и материальное вознаграждение своего труда при осознании отсутствия престижа и общественной важности своей профессии. В основу методики исследования мотивов профессиональной деятельности К. Замфир положена концепция о внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и отрицательной (ВОМ) мотивациях (Рис. 4,г). На основании полученных результатов до и после реализации программы определен мотивационный комплекс личности в виде соотношения: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ — активность педагогов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов, что подтверждает результаты методики Т.Н. Сильченковой. После реализации программы развития ДО обобщенная качественная оценка мотивации выросла на 18%.

С целью изучения особенностей взаимодействия педагогов ДОУ и наличия навыков обмен

на профессиональной информацией разработан комплексный показатель коммуникативной компетентности на основе анкеты для педагогов, беседы со старшим воспитателем, анализа годового плана и самообследования ДОУ. Основные показатели и результаты представлены на рисунке 4,д, из которого можно сделать вывод о значительном повышении уровня коммуникативных навыков на 89%.

Для обоснования выявленных в результате системного анализа условий [6] и оценки результативности авторской программы [7] разработан комплексный показатель эффективности развития уровня ДО в педагогическом коллективе:

$$\Phi_{\text{норм}} = k_1A + k_2B + k_3C \quad (3)$$

где k_1, k_2, k_3 — весовые коэффициенты ($k_1 + k_2 + k_3 = 1$), A, B, C — вычисленные с помощью выражений (1) и (2) обобщенные нормированные показатели психологической составляющей культуры ДО, мотивации и коммуникативных навыков соответственно. При этом с помощью подбора весовых коэффициентов можно найти их оптимальное соотношение, тем самым определив главную компоненту (условие) ДО в том или ином педагогическом коллективе.

На рисунке 5 представлены результаты вычисления комплексного показателя эффективности программы на констатирующем и формирующем этапах исследования в зависимости от варианта соотношения коэффициентов k_1, k_2, k_3 . (например, 15-ое соотношение — все коэффициенты равны, а 35-ое — $[0.1, 0.1, 0.8]$).

На основе выигрыша эффективности, приведенного на рисунке 6, определено оптимальное по

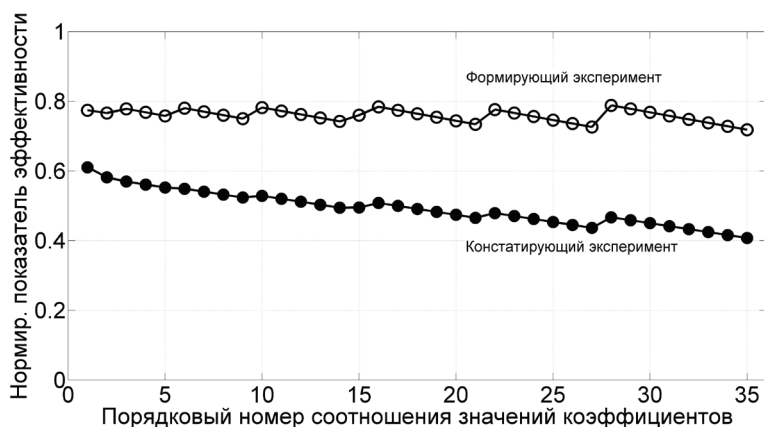


Рис. 5. Показатели эффективности реализации программы развития ДО

критерию максимума эффективности соотношение весовых коэффициентов.

График показывает возможность оптимизации направленности программы развития ДО на одно из приоритетных условий, в данном случае на развитие коммуникативных навыков (35-ое соотношение, в котором психологическая компонента культуры ДО составляет 10%, мотивация — 10%, коммуникативные навыки — 80%).

Анализ полученных результатов позволил также получить качественную оценку: значительное повышение квалификации педагогов, возрастание уровня обоснованности принимаемых решений, оптимизацию организационной культуры, удовлетворенность трудом, стремление педагогов завоевать общественное доверие, усиление социальной ответственности ДОУ.

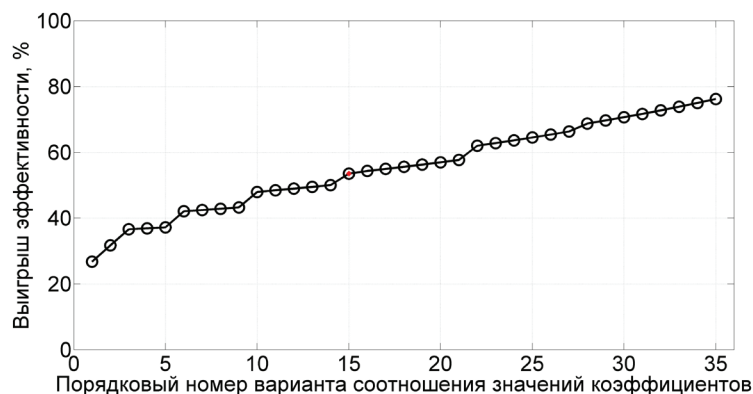


Рис. 6. Эффективность реализации программы развития ДО

Таким образом, в результате проведенных исследований выявлены условия формирования ДО в педагогическом коллективе, создание которых возможно на пути постоянного совершенствования коммуникативных навыков педагогов, создания позитивного психологического климата в педагогическом коллективе, а также обеспечения высокой мотивации сотрудников к эффективной педагогической деятельности. На основе разработанных количественных и качественных показате-

лей выработан критерий оценки эффективности проведенных мероприятий по развитию выявленных условий оптимизации ДО в педагогическом коллективе ДОУ, а их результаты показали результативность внедрения авторской программы и методики комплексной диагностики, а также доказали возможность применения квалифицированного делового общения педагогов для эффективного решения общей социально значимой задачи — воспитания дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. В 2 т. М.: ВЛАДОС, 2002. Т. 1. 312 с.
2. Психолого-педагогический анализ классного коллектива. Учебно-методическое пособие. Чебоксары: ЧГПУ, 2008. 60 с.
3. Сильченкова Т.Н. Формирование корпоративных отношений на предприятии / Т.Н. Сильченкова, Л.В. Бармашова. Вязьма: ВФ МГИУ, 2005. 78 с.
4. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
5. Вентцель Е.С. Теория вероятностей. Учебник для вузов. – 6-е изд. стер. М.: Высш. шк., 1999. 576 с.
6. Кузнецова О.Ю. Условия развития делового общения в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс]: Перспективы науки и образования, 2013. № 2. С. 139-141. URL: <http://pnojurnal.files.wordpress.com/2013/01/1302pno.pdf> (дата обращения: 30.05.2014).
7. Кузнецова О.Ю. Оценка возможности развития условий делового общения в педагогическом коллективе дошкольного образовательного учреждения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2012. № 3. С. 50-51.

REFERENCES

1. Psychological tests / Ed. by A.A. Karelin. Moscow, VLADOS, 2002. 312 p.
2. *Psikhologo-pedagogicheskii analiz klassnogo kollektiva. Uchebno-metodicheskoe posobie* [Psychological-pedagogical analysis of class team. Educational-methodical aid]. Cheboksary, ChGPU, 2008. 60 p.
3. Sil'chenkova T.N. *Formirovanie korporativnykh otnoshenii na predpriiatii* [Formation of corporate relations at the enterprise]. Vyazma, MGIU, 2005. 78 p.
4. Rean A.A. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. Saint Petersburg, Piter, 2002. 432 p.
5. Ventsel' E.S. *Teoriia veroiatnostei. Uchebnik dlia vuzov* [Probability theory. Textbook for high schools]. Moscow, Vyssh. shk., 1999. 576 p.
6. Kuznetsova O.Iu. Conditions of development of business communication in a preschool educational institution. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.2, pp.139-141 (in Russian)
7. Kuznetsova O.Iu. Estimation of possibility of development of the terms of business communication in the pedagogical collective of school educational establishments. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy - International journal of applied and basic research*, 2012, no.3, pp.50-51 (in Russian).

Информация об авторах Кузнецов Виктор Андреевич (Россия, Воронеж)

Кандидат технических наук, старший преподаватель
кафедры эксплуатации бортового авиационного
радиоэлектронного оборудования
Военно-воздушная академия имени
профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина
E-mail: kuzzvictor@rambler.ru

Кузнецова Оксана Юрьевна (Россия, Иркутск) Магистрант

Восточно-Сибирская государственная
академия образования
E-mail: kuzzoks@rambler.ru

Information about the authors Kuznetsov Viktor Andreevich (Russia, Voronezh)

PhD in Technical Sciences
Senior lecturer of the Department
of Operation of the Onboard Avionics
Zhukovsky-Gagarin
Air Force Academy
E-mail: kuzzvictor@rambler.ru

Kuznetsova Oksana Iur'evna (Russia, Irkutsk) Graduate student

East Siberian State Academy
of Education
E-mail: kuzzoks@rambler.ru

Е. Р. Никонова, И. В. Никонов

О необходимости изучения архитекторами основ социального проектирования в вузе

Эпоха социальных перемен изобилует социальными проектами. Это заставляет высшую педагогическую школу вносить свои коррективы в образовательный процесс. В частности эти перемены коснулись и высшего архитектурно-строительного образования. Будущих архитекторов необходимо учить основам социального проектирования. Почему? Ответ на этот вопрос Вы найдете в данной статье

Ключевые слова: социальное проектирование, системный подход, педагогический эксперимент, комплекс педагогических условий

E. R. Nikonova, I. V. Nikonov

About need of studying by architects of bases of social design in higher education institution

The era of social changes abounds with social projects. It forces the higher pedagogical school to introduce the amendments in educational process. In particular these changes concerned also the higher architectural and construction education. Future architects need to be taught bases of social design. Why? You will find the answer to this question in this article

Keywords: social design, system approach, pedagogical experiment, complex of pedagogical conditions

С 2005 года в Российской Федерации реализуются Приоритетные Национальные Проекты. Ключевой вопрос, решаемый государством в процессе их реализации, — улучшение качества жизни россиян. Эти проекты по сути социальные и позволяют добиться значимых результатов повышения уровня жизни и благосостояния нашего народа по четырем направлениям: образование, здравоохранение, жилищное строительство и развитие АПК в России.

Поскольку одной из составляющих почти каждого национального российского проекта оказывается возведение различных строительных объектов, то это предполагает участие в них специалистов строительных специальностей, в том числе и архитекторов. Отличительной профессиональной чертой этих специалистов является адекватная реакция на запросы социума, которая состоит в умении разрабатывать проекты, гармонично решающие социальную задачу через архитектурный объект. Развить эти умения можно на основе проектного мышления, формируемого в процессе профессиональной подготовки, требования к которой постоянно растут.

Задачей высшего профессионального образования является удовлетворение этих требова-

ний. Это отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации».

Традиционная профессиональная подготовка архитекторов формирует проектное мышление в процессе учебного архитектурного проектирования, которое далеко не всегда имеет четкую социальную ориентацию.

Однако, надо отметить, что высшая школа, в частности наш вуз — ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства — всегда откликается на современные государственные социальные преобразования. Именно поэтому в учебные планы университета (в том числе и на архитектурном факультете) с 2007 года была введена дисциплина «Реализация национальных проектов РФ».

Для того, чтобы обучение этой дисциплине не носило формальный характер, а педагогиче-

ский процесс был эффективным, потребовалась разработка всей документации, сопровождающей дисциплину (учебно-методический комплекс, рабочая программа, учебное пособие и т.п.). Более того, появилась необходимость в научном обосновании и целесообразности изучения архитекторами основ социального проектирования, которое предлагалось освоить им в рамках изучения дисциплины «Реализация национальных проектов РФ».

На первый взгляд кажется, что в самом названии дисциплины заключен смысл того, что необходимо освоить архитекторам — проследить ход реализации приоритетных национальных проектов РФ. Однако профессия архитектора — творческая, ей чужды сухие статистические выкладки. Поэтому, постигая основы социального проектирования, будущие архитекторы учились разрабатывать собственные социальные проекты на волнующие их темы, сопровождая каждый проект гармонизирующей составляющей — архитектурным проектом (клаузурный вариант, проект-идея, проект-концепция) сооружения, необходимым для наибольшей яркости и полноты картины социального преобразования социума [5].

Если речь идет о гармонизации архитектуры в социальном проектировании, то она имеет сутью приведение в соответствие внешнего вида проектируемого сооружения его функциональному наполнению, окружающей среде и требованиям социального заказа [3].

Для этого подготовка архитекторов осуществляется достаточно большим набором различных учебных дисциплин, которые предусмотрены ФГОС ВПО 2 и 3 поколений. Однако в учебных планах по направлению 521700 «Архитектура» (степень Бакалавр архитектуры) и по направлению 630100 «Архитектура» (квалификация специалиста — Архитектор) нет ни одной дисциплины, в процессе изучения которой архитекторы смогли бы освоить основы социального проектирования и, в конечном итоге, уметь самостоятельно разработать социальный проект. Хотя в ФГОС ВПО 2 и 3 поколений существуют соответствующие требования, ориентирующие на социальное проектирование при подготовке будущих архитекторов.

ФГОС ВПО 2 поколения обозначает в требованиях уровню подготовки выпускника по специальности «Архитектура» следующее:

— выпускник специальности «Архитектура» умеет учитывать этические и правовые нормы при разработке социальных проектов.

В ФГОС ВПО 3 поколения указано, что «... архитектура — область человеческой деятельности, материальной и духовной культуры, синтезирующая результаты и средства науки, техники, искусства, ориентированная на создание целостной искусственной материально-пространственной среды для комфортной жизнедеятельности человека и общества».

Однако, ни одна из дисциплин учебного плана не готовит архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования, т.е. выпускники архитектурного факультета не умеют самостоятельно разрабатывать социальные проекты. А архитектура не воспринимается будущими архитекторами как деятельность, синтезирующая результаты культуры и науки, направленная на создание гармоничного существования человека и общества. Как показывает учебное архитектурное проектирование на всех курсах, студенты, разобравшись с функциональным решением архитектурного объекта, зачастую не могут грамотно увязать его с решением архитектурного облика здания. А учебное социальное проектирование ведет их дальше: учит искать еще одну гармонию — соответствие архитектурного облика здания решаемой социальной проблеме. Безусловно, эта задача новая, решение ее ведет студентов к профессиональному мастерству сложным, но интересным путем. Важен результат — общество получает не просто безликих ремесленников, а творческих, владеющих современной ситуацией специалистов, не бездушную «страшную» архитектуру, а уникальные здания и сооружения, облик которых говорит о высоком профессионализме автора проекта и о его гражданской позиции [4].

Анализ дисциплин блока ГСЭ «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» показывает, что в нем нет ни одной дисциплины, которая обучала бы студентов основам социального проектирования. Не учитывая практические особенности профессии «архитектор», дисциплина этого цикла «Социология» наделяет студентов лишь общими понятиями, дает студентам общие знания о законах развития общества, которые абсолютно лишены осмысленной профессиональной направленности.

На старших курсах в блоке специальных дисциплин представлена дисциплина, частично созвучная теме нашего исследования — «Социальные и экологические основы архитектурного проектирования». Анализ учебно-методического комплекса этой дисциплины показал, что основные ее задачи состоят в снабжении студентов только общими теоретическими знаниями. При этом отсутствует практическая профессиональная направленность курса. Знания, приобретенные при его изучении, далеко не всегда получают деятельностное применение, а основной акцент сделан на экологическое решение архитектурных проблем.

Дисциплина «Реализация национальных проектов РФ» восполнила указанный пробел, а социальное проектирование, изучаемое в рамках этого учебного предмета, стало одним из новых средств профессиональной подготовки архитекторов в соответствии с требованиями к уровню

подготовки ФГОС ВПО 2 поколения. Применение такого средства должно опираться на соответствующее научно-методическое обеспечение, которое на момент введения этой дисциплины в учебные планы отсутствовало.

В результате сложившейся ситуации возникли **противоречия** между:

- возрастающей потребностью социума в архитекторах, владеющих умениями разрабатывать проекты, гармонично решающие социальную задачу через архитектурный объект;
- необходимостью современной профессиональной подготовки решать задачу по подготовке архитекторов, владеющих навыками социального проектирования, и отсутствием такой возможности, связанной с недостаточной разработанностью научно-методологической базы;
- потребностью в архитекторах, владеющих социально-личностными компетенциями, и недостаточной их сформированностью.

Нами было выяснено, что профессиональная подготовка архитекторов в ходе освоения социального проектирования в вузе станет эффективной, если будут:

1) Изучен процесс современной профессиональной подготовки архитекторов в ходе освоения социального проектирования в вузе.

2) На основе всестороннего изучения профессиональной подготовки архитекторов разработана и апробирована описательная модель процесса освоения архитекторами социального проектирования в вузе, учитывающая его целевую, структурную и функциональную составляющие.

3) Выявлен комплекс педагогических условий, включающий организационно-педагогические, психолого-педагогические и учебно-методические воздействия, благодаря которым возможно формирование у архитекторов умений гармонично решать социальный заказ средствами архитектурного проектирования.

4) Разработано учебно-методическое обеспечение позволяющее готовить архитекторов, владеющих умениями решения социальных задач средствами архитектурного проектирования.

Все задачи были нами выполнены, а теоретические обоснования и практические результаты изложены в двух монографиях [1,2].

Однако, наши теоретические изыскания безусловно нуждались в опытной проверке. В этой статье мы впервые приводим экспериментальные данные, которые подтверждают, что подготовка архитекторов к профессиональной деятельности в ходе освоения социального проектирования действительно эффективна.

В зависимости от цели, которую преследует педагогический эксперимент, выделяют различные этапы эксперимента. Но практика педагогической опытно-экспериментальной работы показывает, что выделенные этапы чаще всего применяются не изолированно, а составляют

неразрывную систему. В общей канве опытно-экспериментальной деятельности различные виды экспериментов могут оказываться этапами исследовательской работы. Эта особенность учтена нами, поэтому были приняты следующие виды эксперимента как этапы опытно-экспериментальной работы: подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольный, обобщающий [7].

Логика опытно-экспериментальной работы диктовала нам применение особого подхода к выделению экспериментальных и контрольных групп студентов архитектурного факультета с учетом требований ФГОС ВПО 2 поколения, а также индивидуальных особенностей обучающихся и уровня их профессиональной подготовки.

В эксперименте были задействованы группы архитектурного факультета ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства.

В качестве экспериментальных групп (ЭГ) в нашем исследовании были выбраны две группы студентов архитектурного факультета ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, обучающиеся по специальности «Архитектура» (№ специальности 270300), – студенты групп АРХ 31 и АРХ 32 в количестве 167 человек (2008-2009 учебный год – 48 чел., 2009-2010 учебный год – 38 чел., 2010-2011 учебный год – 42 чел., 2011-2012 учебный год – 39 чел.).

В качестве контрольных групп (КГ) выбраны четыре группы студентов этого же факультета:

- обучающиеся по специальности «Искусство интерьера» (№ специальности 070603) № студенты групп ИИ 31 и ИИ 32 в количестве 115 человек (2008-2009 – 38 чел., 2009-2010 – 30 чел., 2010-2011 – 21 чел., 2011-2012 – 26 чел.);

- обучающиеся по специальности «Дизайн среды» (№ специальности 070601.04) № студенты группы ДС 31 в количестве 67 человек (2009-2010 учебный год – 13 чел., 2010-2011 учебный год – 27 чел., 2011-2012 учебный год – 27 чел.);

- обучающиеся по специальности «Дизайн костюма» (№ специальности 070601.03) № студенты группы ДК 31 в количестве 29 человек (2009-2010 учебный год – 10 чел., 2010-2011 учебный год – 9 чел., 2011-2012 учебный год – 10 чел.).

Итого, общее количество участников в контрольной группе (КГ) за 4 года составило 221 человек.

Приведем в табличной форме конечные результаты педагогического эксперимента по выявлению уровня готовности архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе по основным критериям: ценностно-мотивационному, когнитивному, компетентностному и деятельностному (см. табл. 1,2, 3 и 4).

Таблица 1

Ценностно-мотивационный критерий оценки профессиональной готовности архитекторов в ходе освоения социального проектирования в вузе	Число студентов ЭГ	%	Число студентов КГ	%
Низкий уровень	26	16	70	32
Средний уровень	50	30	100	45
Высокий уровень	91	54	51	23

Таблица 2

Когнитивный критерий оценки профессиональной готовности архитекторов в ходе освоения социального проектирования в вузе	Число студентов ЭГ	%	Число студентов КГ	%
Низкий уровень	19	11	107	48
Средний уровень	59	35	88	40
Высокий уровень	89	54	26	12

Таблица 3

Компетентностный критерий оценки профессиональной готовности архитекторов в ходе освоения социального проектирования в вузе	Число студентов ЭГ	%	Число студентов КГ	%
Низкий уровень	9	5	93	42
Средний уровень	88	53	98	44
Высокий уровень	70	42	30	14

Таблица 4

Деятельностный критерий оценки профессиональной готовности архитекторов в ходе освоения социального проектирования в вузе	Число студентов ЭГ	%	Число студентов КГ	%
Низкий уровень	16	10	79	36
Средний уровень	102	61	101	46
Высокий уровень	49	29	41	18

В экспериментальных группах применялась новая методика подготовки архитекторов – в ходе освоения социального проектирования. Из таблиц видно, что уровень подготовки в ЭГ выше, чем в КГ. Будущие архитекторы были вовлечены не только в педагогический эксперимент, а еще и в интересный процесс обучения и воспитания. У них была сформирована активная гражданская позиция. Разрабатывая собственный социальный проект, пусть пока учебный, они получили реальную возможность самореализоваться и самоактуализироваться. Было понятно, что им не чужды интересы отечества в развитии социальной сферы, потому что они сами попробовали внести свою позитивную лепту в это развитие, применив знания, полученные при изучении профессиональных дисциплин. Следовательно, такая подготовка лучше. Архи-

текторы должны изучать основы социального проектирования. В рамках какой именно дисциплины – это дискуссионный вопрос.

Нам удалось создать необходимые педагогические условия для того, чтобы процесс обучения архитекторов стал интересным, полноценным и эффективным. Эти условия были рассмотрены нами как определенные воздействия:

1. *Организационно-педагогические воздействия.*
2. *Психолого-педагогические воздействия.*
3. *Учебно-методические воздействия* [8].

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о необходимости изучения архитекторами основ социального проектирования в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никонова Е.Р., Найниш Л.А. Социальное проектирование как средство подготовки будущих архитекторов к активной социальной деятельности: монография // Пенза.: ПГУАС, 2011.
2. Никонова Е.Р., Найниш Л.А. Подготовка архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе: монография // Пенза.: ПГУАС, 2013.
3. Никонова Е.Р. О гармонии социального проектирования для архитекторов // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 52-55
4. Никонова Е.Р. Индивидуальное социальное проектирование как средство подготовки будущих архитекторов к

- самореализации и самоактуализации. Вестник Томского государственного педагогического университета, 2012. № 2(117). С. 131-135.
5. Никонова Е.Р. Компетентностная составляющая подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе // Перспективы науки и образования, 2013. № 4. С. 107-113.
 6. Никонова Е.Р. Социальное проектирование в подготовке архитекторов к профессиональной деятельности. Анализ мотивационной составляющей // Перспективы науки и образования, 2013. № 5. С.115-120.
 7. Остапенко Р.И. О корректности применения количественных методов в психолого-педагогических исследованиях // Перспективы науки и образования, 2013. № 3. С. 63-67.
 8. Никонова Е.Р. Системный подход к выявлению комплекса педагогических условий процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе социального проектирования в вузе // Научно-педагогическое обозрение, 2014, № 1. С. 19-23.

REFERENCES

1. Nikonova E.R., Nainish L.A. *Sotsial'noe proektirovanie kak sredstvo podgotovki budushchikh arkhitektorov k aktivnoi sotsial'noi deiatel'nosti: monografiia* [Social engineering as a tool to prepare future architects to active social activities: monograph]. Penza, PGUAS, 2011.
2. Nikonova E.R., Nainish L.A. *Podgotovka arkhitektorov k professional'noi deiatel'nosti v protsesse sotsial'nogo proektirovaniia v vuze: monografiia* [Training of architects for professional activity in the process of social engineering in the University: monograph]. Penza, PGUAS, 2013.
3. Nikonova E.R. About social harmony design for architects. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp.52-55 (in Russian).
4. Nikonova E.R. Individual social engineering as a tool to prepare future architects to self-realization and self-actualization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta - Herald of Tomsk state pedagogical University*, 2012, no.2(117), pp.131-135 (in Russian).
5. Nikonova E.R. Competence-based component of the training of architects for professional activity in the process of social engineering in the University. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4, pp.107-113 (in Russian).
6. Nikonova E.R. Social engineering in the training of architects to professional activity. Analysis of the motivational component. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.5, pp.115-120 (in Russian).
7. Ostapenko R.I. About the correctness of application of quantitative methods in psychological-pedagogical studies. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.3, pp.63-67 (in Russian).
8. Nikonova E.R. Systematic approach to the identification of complex of pedagogical conditions of training of architects for professional activity in the course of social engineering in the University. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie - Scientific-pedagogical review*, 2014, no.1, pp.19-23 (in Russian).

Информация об авторах

Никонова Елена Равильевна

(Россия, Пенза)

Старший преподаватель кафедры
«Градостроительство»

Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: twisterNK@mail.ru

Никонов Илья Викторович

Студент 6-го курса архитектурного факультета
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

Information about the authors

Nikonova Elena Ravil'evna

(Russia, Penza)

Senior Teacher of the Department
«City Construction»

Penza State University
of Architecture and Construction
E-mail: twisterNK@mail.ru

Nikonov Il'ia Viktorovich

Student 6-th course of Architectural Faculty
Penza State University
of Architecture and Construction

Диагностика и результаты опытно-экспериментальной работы формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров

В статье рассматривается процесс формирования творческой самостоятельности. Рассматриваются этапы и показатели уровней сформированности творческой самостоятельности. Дается описание опытно-экспериментальной работы по формированию и развитию творческой самостоятельности студентов-дизайнеров в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства»

Ключевые слова: творческая самостоятельность студентов-дизайнеров, этапы формирования, уровни и показатели сформированности, педагогический эксперимент

Iu. V. Das'kova

Diagnosis and results of experimental work of formation of creative independence of students-designers

The article considers the process of formation of creative independence. Stages and indicators of levels of development of creative independence. The description of experimental work on formation and development of creative autonomy of students-designers in the process of study of discipline "Fundamentals of production skills"

Keywords: creative independence of students-designers, the formation stages, levels and indicators of development, pedagogical experiment

Творческая составляющая является специфической характеристикой проектной деятельности дизайнера и характеризуется наличием творческого мышления, способностью студента-дизайнера планировать, организовывать и координировать проектную деятельность, критически анализировать, перерабатывать и использовать полученную информацию, в постоянно изменяющихся профессиональных условиях. В соответствии с этапами проектной деятельности, в составе творческой самостоятельности студентов-дизайнеров можно выделить следующие умения: умения входить в проблему (добывать, анализировать информацию), умений решать проблему (прогнозировать, организовывать, критически оценивать деятельность, находить новые способы решения), умения презентовать конечный результат (стремление к оригинальности, новизне, способность к выявлению рациональных способов решения проблемы). Особое внимание формированию и развитию творческой самостоятельности заслуживает определение таких педагогических технологий, в результате которых происходит активизация самосто-

ятельной деятельности; целенаправленность студентов на творчество [1]; развитие внутренних мотивов учебно-творческой деятельности (Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская и др.). Творческая самостоятельность предполагает поэтапное развитие самостоятельности студентов. Со ссылкой на изученные исследования (П.И. Пидкасистый, Н.А. Половиников, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др), автор в рамках учебной дисциплины «ОПМ» выделяет три этапа процесса формирования творческой самостоятельности студентов дизайнеров:

1. Подготовительная деятельность (самостоятельная работа). Деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя на всех этапах учебного проектирования и характеризуется неустойчивым отношением к проектной деятельности. У студента отсутствует система знаний и нет готовности к их использованию в конкретных ситуациях. Цели и задачи определены в общем виде.

2. Частичная деятельность (самостоятельная работа). Деятельность студента характеризуется творческой самостоятельностью с незначительной помощью преподавателя. Преподава-

тель корректирует, направляет, консультирует, помогает составить план и способы выполнения работы. В отличие, от первого этапа, обучающейся проявляет инициативу, проявляет стремление и имеет определенные возможности выполнения части проекта самостоятельно, возникают элементы поиска новых решений в стандартных проектных условиях. В личности студента проявляется склонность к устойчивому творческому отношению к проектной деятельности.

3. Творческая самостоятельная деятельность. В деятельности студента наблюдается высокий уровень прогнозирования собственной деятельности: студент может выполнить проект полностью самостоятельно, опираясь на свои знания и умения, сам ставит цель, формулирует учебную проблему, планирует этапы ее решения. Преподаватель выступает в роли координатора действий, помогает студенту в нахождении способов самоконтроля. Личность студента характеризуется положительно-эмоциональной направленностью, устойчивой активностью в поиске новых методов проектной деятельности [2, 3].

Процесс формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров представляет собой сложное и многоплановое явление, опосредованное влиянием многих педагогических условий и факторов, занимающих промежуточное звено между «целью» и «результатом». Под педагогическими условиями мы видим целенаправленный отбор, конструирование и применение элементов содержания учебной дисциплины, методов, способов и средств организации обучения, направленных на эффективность формирования творческой самостоятельности [4].

Данные условия стали основой разработанной нами педагогической модели формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства». В представленной модели целевой блок включает в себя цель, принципы, условия организации учебного процесса, а также характеристику компонентов творческой самостоятельности в соответствии с проектной деятельностью; содержательный блок состоит из теоретического уровня, уровня учебной дисциплины, учебно-методического уровня (рабочая программа, комплекс информационного обеспечения учебного процесса, фонды оценочных средств творческой деятельности, программа самостоятельной работы студентов); проектировочно-организационный блок содержит методы организации и стимулирования творческой деятельности, методы контроля и оценки творческой деятельности, а также способы организации учебной деятельности студентов; процессуально-деятельностный блок представлен задачами организации учебно-проектной деятельности и соответствующей

этим задачам деятельностью преподавателя и студента; результативный блок определяет умения и способности, которые должны стать показателями сформированности творческой самостоятельности в соответствии с компонентами творческой самостоятельности.

Эффективность модели можно выявить в ходе проведения педагогического эксперимента. Исходя из этого, был сформулирован замысел опытно-экспериментальной работы (*здесь и далее* - ОЭР): проверить эффективность разработанной педагогической модели формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Экспериментальное исследование осуществлялось в соответствии с основными требованиями педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент — исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия [5]. Его подготовка, проведение и обработка результатов осуществлялась с учетом принятых подходов и научных рекомендаций С.А. Архангельского, П.И. Пидкасистого, В.В. Краевско-го, Шевандрина Н.И. и др.

Перед началом эксперимента была разработана рабочая программа, логика которой заключалась в следующем:

- выявить исходный уровень сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров;
- реализовать педагогическую модель формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров в процессе учебной дисциплины «ОПМ»;
- раскрыть изменения, которые произошли в результате использования предложенной модели.

Опытно-экспериментальная работа по внедрению модели формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров осуществлялась на базе ФГОУ Пензенский государственный университет архитектуры и строительства. Логика опытно-экспериментальной работы диктовала нам необходимость особого подхода к выделению экспериментальных и контрольных групп студентов-дизайнеров с учетом требований государственных стандартов высшего профессионального образования, а также индивидуальных особенностей обучающихся, уровня их профессиональной подготовки.

В качестве экспериментальных групп (ЭГ) в нашем исследовании были выбраны две группы студентов архитектурного факультета ФГОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, обучающихся по

специальности "Искусство интерьера" номер специальности 070603 (ИИ31, ИИ32) в количестве **115** человек (2007-2008 - 38 чел., 2008-2009 - 30 чел., 2009-2010 - 21 чел., 2010-2011 - 26 чел.).

В качестве контрольных групп (КГ) выбраны четыре группы студентов две группы студентов этого же факультета: обучающихся по специальности "Дизайн среды" номер специальности 070601 (ДС 31) в количестве 67 человек (2008-2009 - 13 чел., 2009-2010 - 27 чел., 2010-2011 - 27 чел.); обучающихся по специальности "Дизайн костюма" номер специальности 070601 (ДК 31) в количестве 29 человек (2008-2009 - 10 чел., 2009-2010 - 9 чел., 2010-2011 - 10 чел.). Итого, общее количество участников в контрольной группе (КГ) за 4 года составило **96** человек.

Выбор экспериментальных и контрольных групп обусловлен тем, что профессиональная деятельность данных специалистов лежит в области проектирования, что предполагает наличие творческой характеристики профессиональной деятельности. "Учебное проектирование" - основная дисциплина учебного плана. Далее приводим варианты ее названия для различных специальностей: специальность "Искусство интерьера" - художественное проектирование интерьера; специальность "Дизайн среды" - проектирование в дизайне среды; специальность "Дизайн костюма" - проектирование в дизайне среды). Кроме того, в учебных планах названных специальностей имеется одинаковых перечень дисциплин, являющихся основой социально-гуманитарной, общепрофессиональной, а также специальной подготовки будущего выпускника архитектурного факультета строительного вуза. Также нами было учтено то, что обучающиеся по данным специальностям имеют примерно одинаковый уровень предметной подготовки, а преподаватели, соответственно, - примерно одинаковый уровень профессиональной и учебно-методической квалификации. Исходя из этого мы считали соблюденным принятый в педагогике принцип примерной одинаковости традиционных начальных параметров групп эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа (здесь и далее - ОЭР) по исследованию уровня сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров проводилась в три этапа: констатирующий (подготовительный), формирующий (обучающий) и завершающий (сравнительный).

В ходе констатирующего эксперимента нами изучалась организация и ход учебного процесса, учебно-программная документация, посещались занятия по различным специальным дисциплинам, проводилось анкетирование, тестирование, проводились занятия автором по дисциплине «ОПМ», «Основы композиции в дизайне», «Реализация национальных проек-

тов», а также руководство производственной практикой. В результате нами были выявлены следующие проблемы учебного процесса: учебные занятия преимущественно ориентированы на решение частнопредметных целей; специальные дисциплины не актуализируют межпредметные знания студентов; отсутствует связь учебного процесса с реальными проектными задачами. В ходе исследования была выявлена и другая проблема учебной деятельности студентов-дизайнеров. Характер предстоящей профессиональной деятельности связан с необходимостью выдвигать и исследовать множество оригинальных идей, однако, в учебном процессе студенты-дизайнеры часто оказываются не способными генерировать большое количество идей для решения творческих заданий, которые требуют «придумать что-то новенькое» [6, 7]. Наблюдается пассивная позиция обучающихся. Часто они просто сидят на занятиях, нечего не делают, объясняя это отсутствием вдохновения. Такое настроение бездействия тормозит развитие творческого мышления и как следствие требует дополнительного времени на выполнение задания. Также актуальность представляет выявленная нами проблема оценки процесса работы и непосредственно самих творческих работ студентов. В некоторых случаях имел место обычный подход оценивания результата по пятибалльной шкале без учета деятельности студентов-дизайнеров. Что, разумеется, сказывалось на уровне самооценки студентов, не повышало их мотивации в проявлении активности и самостоятельности в ходе учебно-творческой работы. Вскрытые проблемы не способствуют формированию творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. В связи с этим представляется необходимым ее целенаправленное формирование.

Теоретический содержания творческой самостоятельности позволил нам сделать вывод, что уровень сформированности творческой самостоятельности студента-дизайнера адекватно отражают такие показатели, как:

- *владение знаниями методов творческой деятельности* — проявляется в умении применять различные методы активизации творческого мышления и воображения, в гибком и конструктивном их применении в процессе учебно-творческой работы;

- *владение формами и методами самостоятельной деятельности* — проявляется в умении организовать, планировать, корректировать и критически оценивать учебно-творческую деятельность;

- *наличие соответствующих мотивов учебно-творческой деятельности*, включающий рефлекссию студентом-дизайнером собственной системы ценностей, творческое отношение и интерес к будущей профессии, ориентацию на достижение высоких результатов в ней.

Другими словами, уровень творческой самостоятельности определяется органическим триединством компонент: побудительной (мотивы познавательной интеллектуальной деятельности), содержательной (опорные знания) и технической (формы и методы). Чем большим опытом располагает студент, тем значительнее и продуктивнее его творческое мышление, тем более разнообразны его действия, тем свободнее и результативнее самостоятельная дизайнерская деятельность, содержательнее учебные мотивы и интересы. Данные показатели соответствуют выделенными нами компонентами творческой самостоятельности: (*когнитивно-деятельностный; рефлексивно-творческий, мотивационно творческий компоненты*).

Для измерения уровня сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров была разработана 3-х уровневая шкала (низкий уровень — *подготовительная деятельность*; средний уровень — *частичная деятельность*; высокий уровень — *самостоятельная творческая деятельность*).

Низкий уровень (*подготовительная деятельность*) характеризуется низкой способностью студентов самостоятельно организовать учебно-творческую деятельность; низким уровнем мотивации к профессиональной деятельности; слабой мотивацией к успеху, нерешительностью; построением деятельности по алгоритму; копированием идей; предложением шаблонных, стереотипных решений, низким уровнем развития творческого мышления; низким уровнем знаний в области творческих приемов, эвристических методов. У них отсутствуют внутренние устойчивые мотивы учебной деятельности; творческие интересы ситуативны, кратковременны.

Средний уровень (*частичная деятельность*). Уровень предполагает наличие у обучающихся знаний, необходимых для решения задач организации и самоорганизации учебно-творческой деятельности. Знания в области творческих приемов и эвристических методов применяются в учебно-творческой деятельности самостоятельно с незначительной помощью преподавателя в выполнении заданий воспроизводящего характера; проявляется творческая активность, эпизодически появляется желание выполнить более сложное задание.

Характеризуется средней способностью студента организовать и выполнить (планирование, корректирование и критическая оценка) учебно-творческую деятельность; средним уровнем решительности и направленности на успех; переходом от репродуктивных форм к индивидуальным путем видоизменения аналога; средним уровнем развития творческого мышления; средним уровнем развития навыков и знаний в области творческих приемов, эвристических методов.

Высокий уровень (*самостоятельная творческая деятельность*) выражается в высокой самостоятельности студента в организации, планировании, корректировании и критической оценке учебно-творческой деятельности; в высоком уровне мотивации к профессиональной деятельности и стремлении к их реализации; высокой степени решительности и направленности на успех; вере в собственные силы, способности создавать оригинальные объекты и предлагать нестандартные решения. Характеризуется осознанием обучающихся необходимостью дальнейшего творческого профессионального саморазвития. Проявляется стремление к дальнейшему совершенствованию, самостоятельное применение знаний в области творческих приемов и эвристических методов в учебно-творческой деятельности.

Для оценки сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров нами был выбран следующий диагностический инструментарий: опросник креативности Джонсона, адаптированный Е.Е. Туник; «Методики изучения мотивов учебной деятельности» (модификация Н.Ц.Бадмаевой на основе методики диагностики учебной мотивации А.А. Реана, В.А. Якунина); наблюдение за деятельностью студентов; изучение результатов деятельности [6, 7].

На завершающем этапе педагогического эксперимента было обнаружено, что положительная динамика наблюдается в изменении всех показателей творческой самостоятельности в среднем на 12-14% (в контрольной группе на 6-7%). Таким образом, из исследования видно, что произошли изменения и в контрольной и в экспериментальной группах. Изменения в контрольной группе мы объясняем тем, что по ряду предметов студентам-дизайнерам приходится выполнять творческие задания, принимать участие в коллективной деятельности и др. Но изменения, как показывают диаграммы, незначительны по сравнению с экспериментальной группой. И это мы объясняем тем, что студенты из контрольной группы не были вовлечены в организованную целенаправленную на формирование и развитие творческой самостоятельности учебно-творческую деятельность.

Все это позволило сделать следующий вывод: процесс формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров представляет собой систему организации учебно-творческой деятельности, включающей содержание, методы, способы и средства самостоятельной творческой, профессиональной деятельности, ситуации эвристического поиска, самостоятельного выбора и принятия решения, творческой самореализации. Такая организация учебно-творческой деятельности представляется как учебный процесс, ориентированный на сознательное самостоятельное творчество студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мереняшева М.А. Метод художественно-композиционного моделирования в обучении профессии дизайнера [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2014. № 2 (8). URL: <http://pnojournal.wordpress.com/> (дата обращения: 15.06.2014).
2. Даськова Ю.В. Профессиональная направленность обучения как средство формирования и развития творческой самостоятельности будущих дизайнеров (на примере изучения дисциплины «Основы производственного мастерства») // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, 2012. Т.18. № 2. С. 111-114.
3. Даськова Ю.В. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Анализ содержания учебной дисциплины «Основы производственного мастерства» [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2014. № 2 (8). URL: <http://pnojournal.wordpress.com/> (дата обращения: 15.06.2014).
4. Даськова Ю.В. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров (на примере учебной дисциплины «Основы производственного мастерства») // Педагогика: традиции и инновации (II): материалы Международной научной конференции, (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск.: Два комсомольца, 2012.
5. Слостенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – 5-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 480 с.
6. Торшина И.Б.. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму (На материале художественного проектирования школьной одежды): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2002. 246 с.
7. Челядинова О.А. Формирование творческой самостоятельности студентов в культуросообразной среде педагогического вуза: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2012.
8. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торренса: адаптивный вариант. СПб.: Речь, 2006. 174 с.
9. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: СПбГУ, 1997. 34 с.
10. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 200 с.

REFERENCES

1. Mereniasheva M.A. Method artistic modeling in teaching the profession of designer. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2(8). Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/> (accessed 15 June 2014).
2. Das'kova Iu.V. Professional orientation of education as a means of formation and development of creative independence future designers (on the example of study of discipline "Fundamentals of production skills". *Vestnik kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsial'naia rabota. Iuvenologiiia. Sotsiokinetika - Bulletin of the Kostroma state University named after N.A. Nekrasov. A Series Of: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sotsiokinetics*, 2012, V.18, no.2, pp.111-114 (in Russian).
3. Das'kova Iu.V. Formation and development of creative autonomy of students-designers. Analysis of the content of educational discipline "Fundamentals of production skills". *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2(8). Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/> (accessed 15 June 2014).
4. Das'kova Iu.V. Formation and development of creative autonomy of students-designers (on the basis of the discipline "Bases of production skills"). *Pedagogika: traditsii i innovatsii (II): materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, (g. Cheliabinsk, oktiabr' 2012 g.)* [Pedagogy: traditions and innovations (II): materials of International scientific conference, (Chelyabinsk, October 2012).]. Cheliabinsk, Dva komсомol'tsa, 2012.
5. Slastenin V.A. *Psikhologiiia i pedagogika: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Psychology and pedagogy: textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, Akademiia, 2007. 480 p.
6. Torshina I.B.. *Formirovanie professional'noi kompetentnosti budushchego dizainera po kostiumu (Na materiale khudozhestvennogo proektirovaniia shkol'noi odezhdy): Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of professional competence of the future designer costume (On the material of art design school service): Diss. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.08]. Kursk, 2002. 246 p.
7. Cheliadinova O.A. *Formirovanie tvorcheskoi samostoiatel'nosti studentov v kul'turosoobraznoi srede pedagogicheskogo vuza: avtoref dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of creative autonomy of students in the cultural environment of the pedagogical University: Abstract Diss. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.08]. Shuya, 2012.
8. Tunik E.E. *Diagnostika kreativnosti. Test Torrensa: adaptivnyi variant* [Diagnosis of creativity. Test Torrens: adaptive variant]. Saint Petersburg, Rech', 2006. 174 p.
9. Tunik E.E. *Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniia. Kreativnye testy* [Psychodiagnosics creative thinking. Creative tests]. Saint Petersburg, SpbGU, 1997. 34 s.
10. Shchedrovitskii G.P. *Sistema pedagogicheskikh issledovani: Pedagogika i logika* [System of educational research: Pedagogic and logic]. Moscow, Kastel, 1993. 200 p.

Информация об авторе

Даськова Юлия Викторовна
(Россия, Пенза)

Преподаватель кафедры "Дизайн и ХПИ"
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: daskowa_yliy@mail.ru

Information about the author

Das'kova Iuliia Viktorovna
(Russia, Penza)

Lecturer of the Department "Design and KHPI"
Penza State University
of Architecture and Construction
E-mail: daskowa_yliy@mail.ru

Т. В. Рихтер

Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза

В статье рассматриваются особенности процесса формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза. Особое внимание уделяется анализу использования теоретико-методологических подходов, позволяющих изучать структуру подготовки к профессиональной деятельности с позиции повышения ее эффективности: системному, деятельностно-практическому, компетентностному, а также разработке педагогической системы формирования профессиональных компетенций студентов

Ключевые слова: профессиональные компетенции, студент, педагогический вуз, системный подход, деятельностно-практический подход, компетентностный подход, педагогическая система

T. V. Rikhter

The formation of professional competence of students of pedagogical universities

The article considers the peculiarities of the process of formation of professional competence of students of pedagogical universities. Special attention is paid to analysis of the use of theoretical and methodological approaches to study the structure of professional experience from the perspective of increasing its efficiency: the system, action-praxiological, competence and the development of pedagogical system of formation of professional competences of students

Key words: professional competence, a student of pedagogical University, system approach, activity-praxiological approach, competence approach, pedagogical system

В настоящее время проблема повышения качества высшего профессионального образования является приоритетным направлением государственной политики Российской Федерации. Особое внимание уделяется процессу модернизации педагогического образования, в рамках которого осуществляется подготовка будущих учителей, обладающих такими качествами, как профессиональная самостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту, ответственность за качество труда, коммуникативная культура, что указывает на необходимость формирования профессиональных компетенций студентов, включающих совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, способность их применения для решения ситуационных задач, которые ориентированы на самостоятельное участие личности в учебном процессе.

Вопросы подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста отражены в работах В.И. Байденко, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, А.М. Новикова, М.В. Рыжакова, В.В. Серикова, С.Б. Серяковой, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.

Изучение состояния данной проблемы в теории и практике высшей школы позволило сделать вывод о том, что профессиональные компетенции студентов педагогического вуза не формируются самостоятельно. Под данным процессом, требующим целенаправленных действий, понимается систематизированное накопление положительных количественных и качественных изменений в содержании данного вида компетенций и достижение диалектического единства его составляющих в специально организованном учебно-воспитательном процессе.

Профессиональная компетентность в настоящее время определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивационными стремлениями к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [1, с. 126].

Сложный и многоаспектный процесс формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза требует использования таких теоретико-методологических подходов, которые бы обеспечивали его орга-

низационную комплексность, позволяли изучать структуру подготовки к профессиональной деятельности с позиции повышения ее эффективности. Продуктивное решение данной задачи обеспечивают следующие подходы:

1. Системный подход (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.) позволяет рассматривать формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза как целостную систему, являющуюся важнейшим компонентом процесса подготовки будущего учителя. Она носит открытый характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью и вариативностью. Структура системы определяется содержательно-организационной, мотивационно-регламентационной, процессно-формирующей и диагностико-корректирующей подсистемами. Ее элементами являются педагогические задачи по достижению запланированного результата, системообразующими факторами — цель и самоуправление процессом формирования профессиональных компетенций. Целостность системы обеспечивается наличием связей исходного, обратного, встречного, параллельного направлений. Сформированные профессиональные компетенции представляют системное образование, интегрирующее знания, умения и профессионально значимые личностные качества будущего учителя. Системный подход задает только общие конструктивные особенности системы формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза.

2. Деятельностно-праксеологический подход (Л.П. Буева, В. Гаспарский, М.В. Демин, Т. Котарбинский, Э.С. Маркарян и др.) характеризует содержательное наполнение системы и состоит в определении особенностей деятельности субъектов по эффективному формированию профессиональных компетенций. Его использование осуществлялось в следующих положениях [4]:

- деятельность должна быть результативной (обеспечивающей достижение поставленной цели); точной, адекватной и максимально приближенной к задаваемому образцу; обеспечивающей стабильный уровень намеченного результата; технологичной (имеющей алгоритмы действий);

- продуктивное содержание процесса формирования профессиональных компетенций представляет непрерывную систематизированную систему различных видов деятельности;

- формирование профессиональных компетенций как эффективная деятельность, характеризуется следующими особенностями: ее объектом является гармонично развивающаяся личность студента; субъектами выступают преподаватели и студенты; к наиболее продуктивным методам обучения с точки зрения эффективности относятся интерактивные (дис-

куссионные, игровые, тренинговые, проектные); к средствам — весь спектр современных учебно-воспитательных средств; результатом данного процесса является сформированные у студентов педагогического вуза профессиональные компетенции.

3. Компетентностный подход (В.А. Адольф, В.И. Байденко, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) обеспечивает изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности определенных компетенций. Он не противоречит традиционным ценностям российского образования и обеспечивает степень соответствия содержания, процесса и результатов педагогической науки тенденциям мирового развития [2, с. 61]

Нами определены составляющие профессиональных компетенций, т.е. знания, умения и профессионально значимые личностные качества, которые обоснованы и охарактеризованы с учетом специфики профессиональной деятельности, содержания модели учителя и нормативно закреплённых требований к подготовке студента.

Опираясь на результаты реализации указанных подходов, нами разработана система формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, включающая следующие подсистемы:

1. Содержательно-организационная выполняет информационную, координирующую, регулирующую и управленческую функции, а также систематизирует предметное содержание.

2. Мотивационно-регламентационная отражает содержательное наполнение индивидуальной образовательной траектории, формирует у студентов мотивы овладения профессиональными компетенциями, определения личностных целевых ориентаций данного процесса и выполняет побудительную, развивающую, оценочную, воспитательную и целеполагающую функции.

3. Процессно-формирующая представляет комплекс профессиональных знаний, умений, навыков и выполняет обучающую, воспитательную, развивающую, информационную, адаптационную, ориентировочную, операционно-технологическую, координационную и преобразовательную функции.

4. Диагностико-корректирующая реализуется через соответствующие этапы, критерии, показатели, уровни и виды диагностики, формы, средства и методы коррекции, оценивает степень соответствия полученных результатов запланированным и выполняет информационную, оценивающую, стимулирующую, регламентационную, компенсационную, аналитическую, образовательную, консультативную, стимулирующую функции.

Разработанная нами педагогическая система обладает традиционными свойствами (целостность, открытость, динамичность, управля-

емость, вариативность и др.), а также имеет отличительные особенности: гибкость, интегративность (междисциплинарность содержания), цикличность, устойчивость.

Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза зависит от полноты реализации необходимых педагогических требований: организационных (регламентирующих требования к структуре образовательной среды высшего учебного заведения); методических (содержащих рекомендации преподавателям по способам и методам результативного обучения); мотивационных (реализующих мероприятия, формирующие качественные изменения педагогической активности субъектов образовательного процесса).

Процесс формирования профессиональных компетенций студентов будет наиболее эффективным при условии реализации следующих педагогических условий: формирование позитивной мотивации к обучению и саморазвитию личностных качеств; использование форм и методов интерактивного взаимодействия; обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения учебных дисциплин.

Также нами определены методы, технологии и средства обучения, способствующие формированию профессиональных компетенций студентов педагогического вуза. Перечислим их: методы (дискуссионные: диалог, «мозговой штурм» «круглый стол», кейс-метод; игровые: деловые, ролевые, организационно-деятельностные игры; тренинговые: упражнения, тесты, лабораторные практикумы; проектные); технологии (микротехнологии: студент — преподаватель; модульно-локальные: совместные проекты; ма-

кротехнологии: дистанционное обучение [3, с. 62]; метатехнологии: сетевые, телекоммуникационные); средства (электронные учебники; компьютерное тестирование; новейшие средства мультимедиа; методическое обеспечение: мультимедиа-курсы, видеоматериалы, аудиоматериалы, тренажеры для организации педагогических практик; ресурсы сети Интернет).

Исходя из вышесказанного нами был разработан электронный учебный методический комплекс по дисциплине «Информатика», направленный на формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза. Его структура включает следующие блоки: учебный (теоретический материал, глоссарий, профессионально-ориентированные задачи, проблемные ситуации, тренировочные упражнения); моделирующий (практические задания в виртуальном модуляторе; лабораторный практикум); контроля; исследовательский (творческие задания по профессиональной проблематике); методический.

Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза происходит наиболее успешно в процессе обучения, способствующего активизации образовательной деятельности на основе диалоговых форм и проявлений личностных функций.

Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующих направлениях: выявление закономерностей процесса формирования профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза, совершенствование технологий, методов и средств подготовки к профессиональной деятельности, расширение диагностического аппарата по оценке степени сформированности профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук М.И. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов средством преподавания курса «Инновации в начальном образовании» // Перспективы науки и образования, 2013. № 5. С. 125-128.
2. Капустин А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов вуза // Перспективы науки и образования, 2013. № 1. С. 61-67.
3. Рихтер Т.В. Разработка модели сетевой среды дистанционного обучения информатике студентов педагогического вуза // Концепт, 2013. Т.3. С. 61-65.
4. Сеитова Р.С. Проблема формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов в истории отечественной педагогики // Современные проблемы науки и образования, 2012. № 1. URL: www.science-education.ru/101-5443 (дата обращения: 15.06.2014).

REFERENCES

5. Zhuk M.I. Formation of professional competence of future teachers of primary classes by means of teaching the course "Innovations in primary education". *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.5, pp.125-128 (in Russian).
6. Kapustin A.N. Psycho-pedagogical support in formation of professional competence of students. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.1, pp.61-67 (in Russian).
7. Rikhter T.V. Development network environment remote computer science training of students of pedagogical universities. *Kontsept - Concept*, 2013, V.3, pp.61-65 (in Russian).
8. Seitova R.S. The problem of formation of communicative and managerial competence of students of pedagogical universities in the history of national pedagogy. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniia - Modern problems of science and education*, 2012, no.1. Available at: www.science-education.ru/101-5443 (accessed 15 June 2014).

Информация об авторе

Рихтер Татьяна Васильевна
(Россия, Соликамск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики. Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
E-mail: tatyandarikhter@mail.ru

Information about the author

Rikhter Tat'iana Vasil'evna
(Russia, Solikamsk)

Associated Professor, PhD in Pedagogy, Associate Professor of Mathematics and Physics
Solikamsk State Pedagogical Institute (branch)
E-mail: tatyandarikhter@mail.ru

А. А. Рудыкина, Г. С. Остапенко, Р. И. Остапенко

Результаты исследования профессиональных компетентностей студентов медицинского колледжа – будущих медицинских сестер

В статье представлены результаты исследования эмпатических способностей будущих медицинских сестер. В организованном психологическом исследовании на базе Воронежского базового медицинского колледжа была проведена диагностика общих умственных способностей, эмпатии и уровня субъективного контроля. Качественный и количественный сравнительный анализ профессиональных компетентностей студентов 1 и 4 курсов позволил выявить динамику эмпатических способностей, способности к эмоциональному отклику пациента, способности к пониманию и распознаванию эмоциональных состояний пациента, способности к содействию – как базовые, впервые диагностированные и изученные профессиональные компетентности студентов – будущих медицинских сестер

Ключевые слова: компетентность, эмпатия, эмпатические способности, интерналы, экстерналы, образованность, компетенция

A. A. Rudykina, G. S. Ostapenko, R. I. Ostapenko

Results of research of professional competences of students of the medical College – future nurses

This article presents the results of the study empathic abilities of future nurses. In psychological research organized on the basis of the base of the Voronezh Medical College was held diagnostics of general intellectual abilities, empathy and the level of subjective control. Qualitative and quantitative comparative analysis of students professional competencies 1 and 4 cycles revealed the dynamics of empathic abilities, capacity for emotional response of the patient's ability to understand and recognize the emotional states of the patient's ability to promote – as a base, first diagnosed and studied professional competence of students – the future of health sisters

Keywords: competence, empathy, empathic ability, internals, externalities, education, competence

Актуальность данной темы обусловлена динамическими изменениями в развитии экономики и социальной сферы, обеспечивающими развитие образования, необходимостью которого является переход среднего профессионального образования на новый федеральный государственный образовательный стандарт, что постулировано в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Положительный потенциал отечественной образовательной системы, задачи, стоящие перед системой общего и профессионального образования России, сложившиеся разграничения полномочий в области управления образованием, определяют одно из направлений – обновление образовательных стандартов. Их успешная реализация предполагает формирование таких качеств личности как: инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения.

Основной целью профессионального образования является подготовка компетентных специалистов, которые могут раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире.

В последние десятилетия происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность» на понятия «компетентность», «компетенция».

При подготовке специалистов медицинских учреждений среднего профессионального уровня необходимо обратить внимание на формирование не только компетентностей, связанных с идеей опережающего развития, но и общие профессиональные компетентности необходимые для медицинских сестер. Это формирование таких компетенций, как: умения принимать решения в экстремальной ситуации связанной с жизнью и здоровьем пациентов. Умения принять

роль, позицию другого, как умственную коммуникацию, интеллектуальную реконструкцию внутреннего мира другого человека, как сложное явление «вчувствования» одного индивида в психические состояния другого, как способность отражать внутренний мир других людей и сопереживать им.

Будущей медсестре необходимы такие личностные качества, как: мобильность, доброжелательность, общительность, умение быстро реагировать на просьбу больного. Но одним из важнейших профессиональных качеств является эмпатическое слушание.

Новое осмысление понятие «эмпатии» получило в гуманистической психологии в связи с обсуждением проблем психотерапии и консультирования. Так, например, К. Роджерс говорит об эмпатии как о важнейшей установке, свойстве фасилитатора. Фасилитатором, т.е. способствующим процессу (личностного роста, учения, общения), может быть, по его мнению, не только психотерапевт, но и учитель, родитель, супруг. Он рассматривает эмпатию в качестве одного из средств гармонизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные изменения наряду с позитивным безоценочным принятием другого человека и конгруэнтностью [2].

Эмпатия выступает основным приемом клиент-центрированной терапии, в которой психолог вступает в глубокий эмпатический контакт с клиентом и помогает ему осознать себя полноценной личностью, способной взять на себя решение собственных проблем. Благодаря исследованиям в гуманистической психологии, эмпатия стала обсуждаться в педагогической и психологической практике, в системе субъект-объект, субъект-субъект, в системе семейного воспитания, появились исследования индивидуальных переживаний в становлении духовных ценностей человека в развитие нравственной перспективы его личности.

Эмпатия (греч. Empatheia — сопереживание, вчувствование) постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека [7]. Эмпатия является одной из профессионально значимых компетенций необходимой медицинской сестре.

Группа американских психологов разработала сестринскую теорию эмпатии. В соответствии с этой теорией эмпатия определяет качество взаимодействия, организует восприятие, создает понимание, обеспечивает уважение других и признание их ценности, способствует осмыслению роли медицинской сестры.

Американский психолог Дэниел Гоулмен считает эмпатию составляющей частью эмоционального интеллекта. По его мнению, личность, имеющая высокий EQ — инициативна, найдет выход из любой сложной ситуации легко и конструктивно решит все проблемы.

Характерный признак хорошо развитого интеллекта — доброжелательность. Владелец высокого эмоционального интеллекта приятен в общении, старается избегать конфликтных ситуаций, самодостаточен и независим, реалистично оценивает свои способности [3]. Такие по нашему мнению качества современных медицинских работников должны формироваться в течение учебного процесса у студентов, будущих специалистов, работающих в системе здравоохранения.

В связи с изменением требований к подготовке специалистов, нами были не только осмыслены основные компетенции, которые необходимо формировать у будущих медсестер, но, и проведены экспериментальные исследования, которые бы подтвердили или опровергли наши ожидания.

Теоретический анализ современных и зарубежных исследователей роли эмпатии в формировании профессиональной компетенции, позволил убедиться в том, что проблема формирования эмпатии студентов медколледжей не изучена.

Поэтому наше исследование заключается не только в изучении основных концепций, имеющих прямое отношение к осмыслению данного понятия, но и исследовать феномен эмпатии, как развитие способности (по мнению Б. М. Теплова), как признака живого воображения, необходимого для чуткого отношения к людям.

Проблема изучения такого феномена как эмпатия изучается недавно. Анализ научных трудов отечественных и зарубежных психологов показал, что изучением эмпатии занимались: М. Аргаил, Э. Титченер, Т. П. Гаврилова, Т. Липпс, Ф. Олпорт, Э. Фром, Т. Райк, Н. Н. Обозов, И. М. Юсупов.

Была обнаружена положительная зависимость между уровнем эмпатии, проявляемой медсестрой при взаимодействии с пациентом, и уровнем ее оценки пациентом; отрицательную зависимость между уровнем проявляемой медсестрой эмпатией и уровнем дистресса, в котором находится пациент. Положительное влияние проявляемой медсестрой эмпатией на состояние пациента очевидно [4].

Актуальность исследования эмпатических способностей у студентов медицинских колледжей обоснована необходимостью формированием одной из профессиональных компетенций, а также теоретическим анализом имеющихся исследований, которые носят весьма мозаичный характер.

В условиях реформирования системы высшего и профессионального образования необходимо формировать целый ряд профессиональных компетенций, среди них такие компетентности как способности к эмоциональному отклику пациента, способности к пониманию и распознаванию эмоциональных состояний пациента и способности к содействию.

Организация условий обучения и воспитания в условиях медицинского колледжа должна способствовать формированию таких компетенций как: умения принимать решения в экстремальной ситуации связанной с жизнью и здоровьем пациентов; принять роль и позицию другого человека; осуществлять интеллектуальную реконструкцию внутреннего мира другого человека.

Наше предположение заключалось в том, что повышение уровня эмпатических способностей студентов может быть достигнуто, если качественно повлиять на содержание учебно-воспитательного процесса данного учреждения, если использовать методы активного социально-психологического обучения. Если изменить систему подготовки будущих специалистов, ориентированных на решение современных задач не только обучения и профессионального становления, но и изменения субъектно-объектных отношений между сестринским составом системы здравоохранения и пациентами.

В результате обозначенных задач было организовано психологическое исследование студентов Воронежского базового медицинского колледжа, отделения «сестринское дело». В пилотажном исследовании принимало участие 325 человек, студенты первого и четвертого курсов. Для выявления уровня общих умственных способностей, эмпатии и уровня субъективного контроля было проведено психологическое исследование студентов медицинского колледжа. С использованием методик:

- краткий отборочный тест (КОТ) Вандерлика, относящийся к тесту общих умственных способностей (IQ) [4];
- методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [1];
- метод исследования субъективного контроля (УСК) [5];
- методика экспресс диагностики эмпатии И. М. Юсупов [2].

Исследование студентов осуществлялось в течение 4-х лет с 2008 г. по 2012 г.

В констатирующем эксперименте принимали участие 200 человек. Формирование групп осуществлялось по возрастным особенностям. Были задействованы студенты 1 и 4 курсов, из них по 100 учащихся с каждого курса. По гендерному признаку:

- юношей — 9 человек, из них 4 учащихся с 1 курса и 5 учащихся с 4 курса;
- девушек — 191 человек, из них 96 учащихся с 1 курса и 95 учащихся с 4 курса.

В ходе исследования студенты, как первого, так и четвертого курсов были разделены на 2 группы — контрольную и экспериментальную, в каждой группе находилось по 50 человек.

Для исследования развития уровня эмпатии использовались две методики: методика диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко и методика экспресс диагностики эмпатии И. М.

Юсупова. Целью этого исследования являлось определение степени развития эмпатии студентов на различных этапах обучения (на 1 и 4 курсах).

Методика диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко содержала 34 утверждения, с которыми исследуемый должен был выразить свое согласие, либо несогласие (т.е. ответить «да» или «нет»).

Методика экспресс диагностики эмпатии И. М. Юсупова состояла из 36 утверждений, на которые испытуемые должны были выбрать следующие варианты ответов: «не знаю», «нет, никогда», «иногда», «часто», «почти всегда», «да, всегда». Ответы оценивались по 5-ти бальной системе. За ответ «не знаю» оценка не присваивалась (0 баллов), за ответ «нет, никогда» присваивался 1 балл, за ответ «иногда» — 2 балла, за ответ «часто» — 3 балла, за ответ «почти всегда» — 4 балла, за ответ «да, всегда» — 5 баллов.

Для исследования уровня субъективного контроля (УСК) использовалась методика УСК. Целью исследования являлась оценка у испытуемых сформировавшегося уровня субъективного контроля на разнообразные жизненные ситуации. Методика УСК содержала 44 вопроса, на которые исследуемый давал положительный (+) или отрицательный (-) ответ.

Для исследования такого психологического феномена, как эмпатические способности у студентов медицинского колледжа был подобран набор психологического инструментария, среди которого: краткий отборочный тест (КОТ) Вандерлика, предложенный тест относится к категории тестов общих умственных способностей (IQ). Тесты IQ свидетельствуют об общем уровне интеллектуального развития индивида. Основной задачей исследования по предложенной методике явилось изучение степени развития общих умственных способностей студентов, будущих медицинских сестер. Методика содержала 50 заданий, на решение которых отводилось 15 минут. За отведенное время испытуемый должен был выполнить максимальное количество заданий, не задерживаясь на вопросах, вызывающих затруднения. Тест имел единственный интегральный показатель (ПТ) — число (количество) правильно решенных задач.

В ходе исследования для расчета однородности двух зависимых и независимых экспериментальных выборок использовался статистический критерий χ^2 -Пирсона. Чем больше расхождение между двумя экспериментальными распределениями, тем больше эмпирическое значение χ^2 . При полном совпадении сопоставляемых распределений $\chi^2_{\text{эмп}} = 0$.

Количественный анализ с использованием методов математической статистики (см. Табл.1-8) позволил сделать соответствующие выводы.

Таблица 1

Результаты по методике КОТ

Общие умственные способности	1 курс		4 курс	
	Показатели (кол-во чел / %)		Показатели (кол-во чел / %)	
	Эксперимент. группа	Контрольная	Эксперимент. группа	Контрольная
Высокие	12 / 24%	14 / 28%	15 / 30%	16 / 32%
Средние	30 / 60%	28 / 56%	31 / 62%	32 / 64%
Низкие	8 / 16%	8 / 16%	4 / 8%	2 / 4%

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.

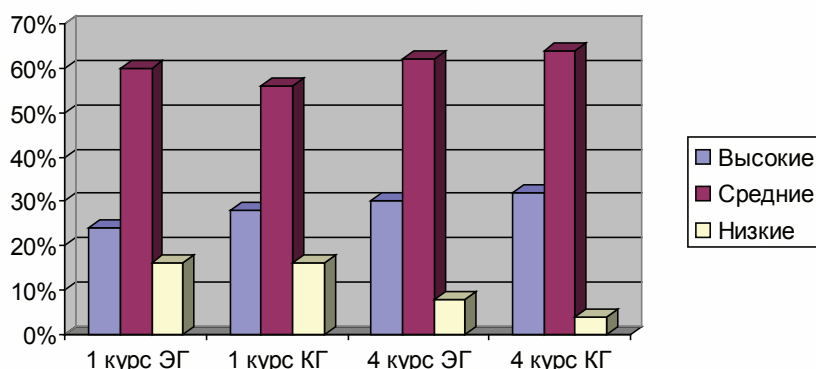


Рис. 1. Диаграмма результатов по методике КОТ

Выводы по методике КОТ. В результате проведения констатирующего эксперимента получены следующие результаты:

- на 1 курсе низкие показатели общих умственных способностей выявлены у 16% опрошенных, как в экспериментальной, так и в контрольной группах;

- на 4 курсе низкие показатели общих умственных способностей отмечены у 8% студентов экспериментальной и у 4% контрольной групп;

- высокий уровень показателей общих умственных способностей, выявленный у 24% и 28% студентов 1 курса, к 4 курсу отмечен у 30%

студентов экспериментальной и 32% студентов контрольной групп;

- значительной разницы между показателями экспериментальной и контрольной групп студентов 1 и 4 курсов не выявлено;

- общие умственные способности студентов к 4 курсу увеличиваются незначительно.

Результаты статистической обработки описанных выше результатов (см. Табл.1) представлены в таблице 2.

Все эмпирические значения критерия χ^2 не превышают критические. Следовательно, статистически достоверных изменений по уровням умственных способностей не выявлено.

Таблица 2

Таблица результатов по критерию χ^2 -Пирсона

ЭГ 1	1,68	ЭГ 4
0,22		4,54
КГ 1	4,00	КГ 4

* – различия значимы на уровне $p < 0,05$ (2-х ст.)

** – различия значимы на уровне $p < 0,01$ (2-х ст.)

Выводы по методике Бойко. В результате исследования уровня эмпатии студентов по методике Бойко В.В. получены следующие результаты:

- в констатирующем эксперименте студентов первого курса значительных отличий в экспериментальной и контрольной группах не выявлено;

- при сравнении показателей уровня эмпатии у студентов 1 и 4 курсов, отмечено повышение эмпатических способностей у студентов 4 курса. В частности, высокие показатели эмпатии на 1 курсе были отмечены у 16% опрошенных, а на 4 курсе уже у 40% и 32% студентов. На 4 курсе также снизилось количество студентов с низким уровнем эмпатии. Если на 1 курсе их было 30% в экспе-

Таблица 3

Результаты по методике Бойко

Уровень эмпатии	1 курс		4 курс	
	Показатели (кол-во чел / %)		Показатели (кол-во чел / %)	
	Эксперимент. группа	Контрольная	Эксперимент. группа	Контрольная
Высокий	8 / 16%	8 / 16%	20 / 40%	16 / 32%
Средний	27 / 54%	30 / 60%	27 / 54%	29 / 58%
Низкий	15 / 30%	12 / 24%	3 / 6%	5 / 10%

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.

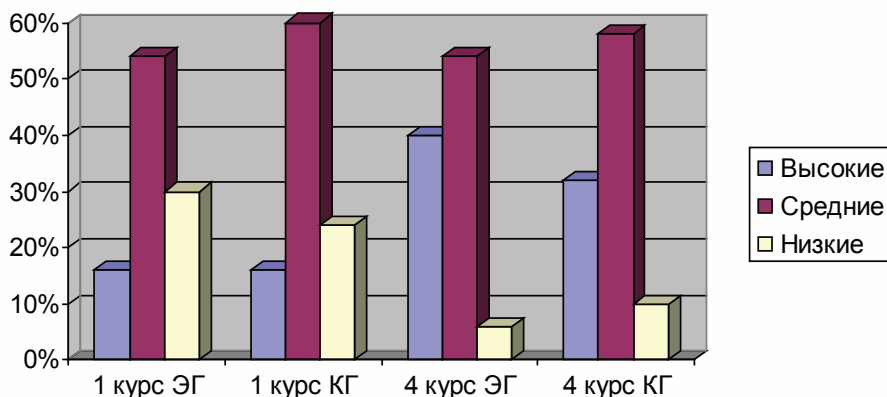


Рис.2. Диаграмма результатов по методике Бойко

Таблица 4

Таблица результатов по критерию χ^2 -Пирсона

ЭГ 1	13,14**	ЭГ 4
0,49		1,02
КГ 1	5,57	КГ 4

* – различия значимы на уровне $p < 0,05$ (2-х ст.)

** – различия значимы на уровне $p < 0,01$ (2-х ст.)

риментальной и 24% в контрольной группах, то на 4 курсе их стало только 6% и 10% соответственно. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о появлении более выраженных эмпатических способностях у студентов 4 курса.

Результаты статистической обработки описанных выше результатов (см. Табл.3) представ-

лены в таблице 4.

Эмпирическое значение критерия $\chi^2=13,14$ между экспериментальными группами 1 и 4 курсов превышает критическое на 1% уровне значимости. Следовательно, выраженность эмпатии у студентов 4 курса экспериментальной группы достоверно выше.

Таблица 5

Результаты по методике УСК

Уровень субъективного контроля	1 курс		4 курс	
	Показатели (кол-во чел / %)		Показатели (кол-во чел / %)	
	Эксперимент. группа	Контрольная	Эксперимент. группа	Контрольная
Высокий	8 / 16%	10 / 20%	6 / 12%	5 / 10%
Средний	29 / 58%	28 / 56%	29 / 58%	31 / 62%
Низкий	13 / 26%	12 / 24%	15 / 30%	14 / 28%

Выводы по методике УСК. Исследование уровня субъективного контроля не выявило значительных отличий между показателями экс-

периментальной и контрольной групп в констатирующем эксперименте. В то же время, показатели 1 и 4 курсов отличаются между собой в

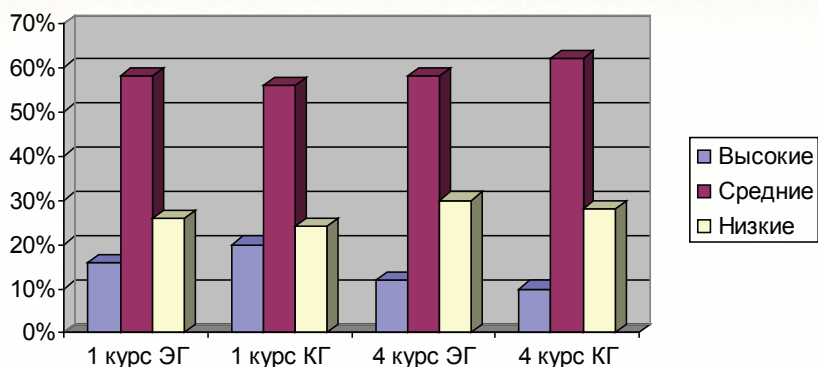


Рис.3. Диаграмма результатов по методике УСК

Таблица 6

Таблица результатов по критерию χ^2 -Пирсона

ЭГ 1	0,43	ЭГ 4
0,28		0,19
КГ 1	1,97	КГ 4

* – различия значимы на уровне $p < 0,05$ (2-х ст.)

** – различия значимы на уровне $p < 0,01$ (2-х ст.)

следующем. Если на 1 курсе высокий уровень субъективного контроля обнаружен у 16% студентов экспериментальной и 20% контрольной групп, то на 4 курсе он отмечен у 12% и 10% студентов соответственно.

Результаты статистической обработки описанных выше результатов представлены в таблице 6

Все эмпирические значения критерия χ^2 не превышают критические. Следовательно, статистически достоверных изменений по уровням субъективного контроля не выявлено.

Высокие уровни субъективного контроля соответствуют интернальному типу поведения. Интерналы менее склонны подчиняться дав-

Таблица 7

Результаты по методике Юсупова

Уровень эмпатии	1 курс		4 курс	
	Показатели (кол-во чел / %)		Показатели (кол-во чел / %)	
	Эксперимент. группа	Контрольная	Эксперимент. группа	Контрольная
Высокий	2 / 4%	2 / 4%	16 / 32%	14 / 28%
Средний	45 / 90%	46 / 92%	34 / 68%	36 / 72%
Низкий	3 / 6%	2 / 4%	-	-

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 3.

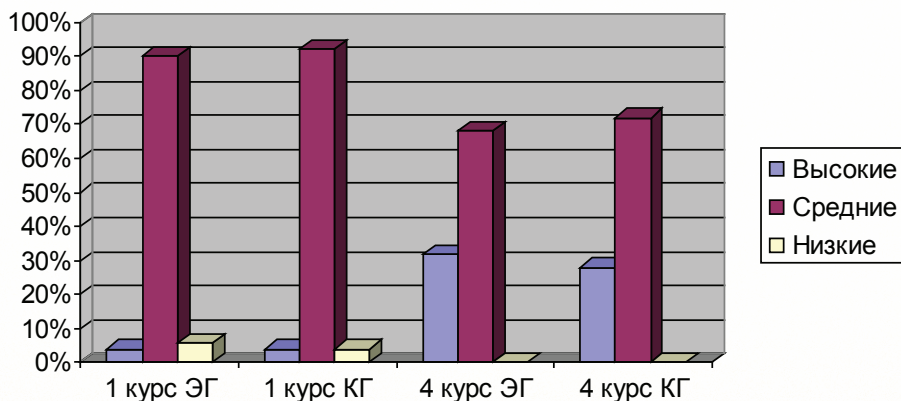


Рис.3. Диаграмма результатов по методике Юсупова

Таблица результатов по критерию χ^2 -Пирсона

ЭГ 1	15,42**	ЭГ 4
0,21		0,19
КГ 1	12,22**	КГ 4

* – различия значимы на уровне $p < 0,05$ (2-х ст.)

** – различия значимы на уровне $p < 0,01$ (2-х ст.)

лению других и не позволяют манипулировать собой. Они реагируют сильнее, чем экстерналы на утрату личной свободы. Интерналы лучше работают в одиночестве, чем под наблюдением или во время видеозаписи. Для экстерналов характерно обратное. Снижение уровня субъективного контроля на 4 курсе можно объяснить тем, что профессия медицинской сестры подразумевает работу в команде, где нужно уметь четко и быстро выполнять распоряжение врача. Проявлять свои личные амбиции в некоторых ситуациях просто недопустимо. Нельзя надеяться только на себя и полученные знания, не имея достаточного опыта работы.

К 4 курсу меньшее количество студентов имеет отклонение от нормы (5,5 стенов) в сторону интернальности.

Выводы по методике И. М. Юсупова. В результате исследования уровня эмпатических способностей по методике И. М. Юсупова получены следующие результаты. В ходе констатирующего эксперимента отличия между экспериментальной и контрольной группами не выявлены. Отмечено повышение эмпатии у студентов 4 курса. Если на 1 курсе у 6% и 4% студентов в экспериментальной и контрольной группах выявлен низкий уровень эмпатии, то к 4 курсу низких показателей нет. Высокий уровень эмпатии на 1 курсе был выявлен у 4% студентов в экспериментальной группе и 4% в контрольной. На 4 курсе этот показатель увеличился и был отмечен у 32% студентов экспери-

ментальной группы и 28% контрольной группы, что является свидетельством повышения уровня эмпатии студентов на 4 курсе.

Результаты статистической обработки описанных выше результатов представлены в таблице 8

Эмпирическое значение критерия $\chi^2 = 15,42$ между экспериментальными группами 1 и 4 курсов превышает критическое на 1% уровне значимости. Следовательно, выраженность эмпатии у студентов 4 курса экспериментальной группы достоверно выше. Эмпирическое значение критерия $\chi^2 = 12,22$ между контрольными группами 1 и 4 курсов превышает критическое на 1% уровне значимости. Следовательно, выраженность эмпатии у студентов 4 курса контрольной группы также достоверно выше.

Анализ результатов нашего исследования позволяет сделать вывод, что наблюдаемые качественные и количественные изменения эмпатических способностей студентов медицинского колледжа имеет позитивный характер. Высокий уровень эмпатии обнаружен у студентов 4 курса. Данные высокие показатели были достигнуты не только в результате организации учебно-воспитательного процесса, но и использования методов активного социально-психологического обучения, включая тренинги, способствующие развитию эмпатических способностей, как основных профессионально значимых качеств будущего медицинского работника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностики эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб.: Издательство "Речь", 2002. – С. 114-118.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // *Вопр. психологии.* – 1993. – №4. – С. 61-68.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д.Гоулман. – Москва, Владимир; ВКТ, 2009 – 478 [2] с. 158-180.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., переработ., доп./ Э.Ф. Зеер М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. – С.486-490.
6. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие. Сост.: Т.И.Пашукова, А.И.Допира, Г.В.Дьяконов. – М., 1996.
7. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
8. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – С.277-280.
9. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. – Пб: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 224 с.
10. Остапенко Г.С., Капустин А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // *Мир образования – образование в мире*, 2009. № 1. С. 214-219.
11. Рудыкина А.А., Остапенко Г.С. Влияние образовательного процесса на психологические характеристики студентов медицинского колледжа // *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 1. С. 42-46.
12. Остапенко Р.И. Латентное в социо-гуманитарном знании: понятие и классификация // *Современные научные исследования и инновации*. 2012. № 7 (15). С. 5.

13. Остапенко Р.И. Структурное моделирование в науке и образовании: краткий обзор и перспективы развития // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 9 (29). С. 30.
14. Остапенко Р.И. Краткий обзор и перспективы развития методов структурного моделирования в отечественной науке и практике // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 56-59.
15. Остапенко Р.И. Математические основы психологии: учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов психологических и педагогических специальностей вузов. Воронеж: ВГПУ. 2010. 76 с.

REFERENCES

1. *Diagnostiki emotsional'no-nravstvennogo razvitiia / Red. i sost. I. B. Dermanova* [Diagnosis of emotional and moral development / Ed. and comp. I.B.Dermanova]. Saint Peterburg, Rech', 2002, pp. 114-118.
2. Gippenreiter Iu. B. Phenomenon congruent empathy. *Voprosi psikhologii - Questions of psychology*, 1993, no.4, pp.61-68 (in Russian).
3. Goulman D. *Emotsional'nyi intellekt* [Emotional intelligence]. Moscow, VKT, 2009. 478 p.
4. Zeer E.F. *Psikhologiya professii: Uchebnoe posobie dlia studentov vuzov* [Psychology professions: a textbook for University students]. Moscow, Akademicheskii Proekt, 2003. 336 p.
5. *Prakticheskaia psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie. Red. i sost. Raigorodskii D.Ia.* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests. The tutorial. Ed. and comp. D.Ya.Raigorodskiy]. Samara, 2001. pp.486-490.
6. *Psikhologicheskie issledovaniia. Praktikum po obshchei psikhologii dlia studentov pedagogicheskikh vuzov. Ucheb. posobie. Sost.: T.I.Pashukova, A.I.Dopira, G.V.D'iakonov* [Psychological research. Workshop on General psychology for students of pedagogical universities. Textbook. Comp.: T.I.Pashukova, A.I.Dopira, G.V.Dyakov]. Moscow, 1996.
7. *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological dictionary] / Pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheriakova [Ed. by B. N. Zinchenko, B. G. Meshcheryakov]. Moscow, Pedagogika-Press, 2001. 440 p.
8. Rogov E. I. *Nastol'naiia kniga prakticheskogo psikhologa v obrazovanii: Uchebnoe posobie* [Handbook practical psychologist in education: a Training manual]. Moscow, VLADOS, 1996. pp.277-280.
9. Rean A.A. *Prakticheskaia psikhodiagnostika lichnosti: Ucheb. posob* [Practical psychodiagnostics personality: Textbook manual]. Saint Petersburg, SPbGU, 2001. 224 p.
10. Ostapenko G.S., Kapustin A.N. Psycho-pedagogical support in formation of professional competence of students of pedagogical institutions of higher education. *Mir obrazovaniia - obrazovanie v mire - The World of education - education in the world*, 2009, no.1, pp.214-219 (in Russian).
11. Rudykina A.A., Ostapenko G.S. Influence of the educational process on the psychological characteristics of students of medical College. *Srednee professional'noe obrazovanie - Secondary professional education*, 2013, no.1, pp.42-46. (in Russian).
12. Ostapenko R.I. Latent in socio-humanitarian knowledge: concepts and classification. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii - Modern scientific research and innovation*, 2012, no.7(15), p.5. (in Russian).
13. Ostapenko R.I. Structural modeling in science and education: overview and perspectives of development. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii - Modern scientific research and innovation*. 2013. № 9 (29). S. 30. (in Russian).
14. Ostapenko R.I. Overview and prospects of development of methods of structural modeling in science and practice. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.5, pp.56-59. (in Russian).
15. Ostapenko R.I. *Matematicheskie osnovy psikhologii: uchebno-metodicheskoe posobie dlia studentov i aspirantov psikhologicheskikh i pedagogicheskikh spetsial'nostei vuzov* [Mathematical foundations of psychology: educational-methodical manual for students and postgraduate students of psychological and pedagogical specialties]. Voronezh, VGPU, 2010. 76 p.

Информация об авторах

Рудыкина Анастасия Александровна

Заведующая отделением

Воронежский базовый медицинский колледж

Остапенко Галина Сергеевна

(Россия, Воронеж)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

E-mail: ostapenko.galina@yandex.ru

Остапенко Роман Иванович

(Россия, Воронеж)

Кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры математики. Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина

E-mail: ramiro@list.ru

Information about the authors

Rudykina Anastasiia Aleksandrovna

Head of the Department

Voronezh Basic Medical College

Ostapenko Galina Sergeevna

(Russia, Voronezh)

Associate Professor, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology

Voronezh Regional Institute of Improvement of Professional Skill and Retraining of Workers of Education

E-mail: ostapenko.galina@yandex.ru

Ostapenko Roman Ivanovich

(Russia, Voronezh)

Ph.D. in Pedagogy Lecturer of the Department of Mathematics

Zhukovsky-Gagarin Air Force Academy

E-mail: ramiro@list.ru

Т. Н. Панкова, Е. Б. Ларина

Индивидуальная работа студентов как одна из важных форм организации учебного процесса

В статье освещаются вопросы преподавания иностранных языков студентам вузов в форме индивидуальной работы с использованием информационных технологий и Интернет-ресурсов. Рассмотрены педагогические условия формирования профессиональной мобильности студентов в процессе обучения английскому языку на неязыковых факультетах вуза

Ключевые слова: индивидуальная работа, мобильность, иностранный, английский, язык, Интернет, ресурс, технология

T. N. Pankova, E. B. Larina

Individual work of students as one of the important forms of organization of educational process

The article considers the problems of teaching foreign languages to students in the form of individual work with use of information technologies and Internet-resources. Considered pedagogical conditions of forming the professional mobility of students in the process of teaching English to non-linguistic faculties of the University

Keywords: individual work, mobility, foreign, English, language, Internet services, resource technology

Иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста. Это связано с реформированием политических, экономических и культурных сфер деятельности, ориентацией их на совместное партнерство с зарубежными странами и международные стандарты.

Повышается роль иностранного языка не только как средства профессионального общения, но и как средства достижения социальных ролей. Поэтому возникает потребность в поисках новых подходов в преподавании иностранного языка в вузе с целью подготовки специалиста, профессиональная компетенция которого становится более глубокой благодаря владению иностранным языком.

Поскольку индивидуальная работа является одной из важных форм организации учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, навыки прогнозирования ситуации и активного воздействия на нее, умение анализировать источники информации на иностранных языках. Это необходимо для того, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда, и переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный, так как на современном этапе развития

общества знания иностранного языка являются одним из важных требований, предъявляемых к специалисту на рынке труда.

В неязыковом вузе изучение иностранного языка направлено на получение научной, профессионально значимой информации; на овладение видами речевой деятельности, позволяющей пользоваться этой информацией. Иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности.

Обучение иностранному языку становится одним из важных компонентов системы профессионального образования. Между тем, изучение состояния преподавания иностранного языка профессионального общения в образовательных учреждениях показывает, что в условиях информатизации общества, уровень организации индивидуальной работы студентов с иностранной профессиональной литературой требует разработки более эффективных методов и средств.

В требованиях образовательного стандарта указывается на необходимость обеспечить базовый подъем коммуникативной культуры и создать условия для дальнейшего самостоятельного языкового и речевого развития студента в области ИЯ. Следует, однако, отметить, что формирование учебной компетенции как методологии самостоятельного изучения языка и культуры в полной мере не обеспечивается. Это связано с тем, что

мы еще не в полной мере научились формировать стратегии целеполагания, рефлексивной самооценки, способность к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью.

Следовательно, управляя внешними факторами, именно преподаватель в значительной мере создает условия для развития внутренней деятельности — целевых и волевых установок, прояснению ценностей. Нам важно показать обучающимся, что готовность к непрерывному поиску нового, актуального знания, к грамотному осуществлению информационных процессов (поиска, хранения, переработки, распространения) — одна из важнейших профессиональных компетенций специалиста в любой отрасли, которая определяет успешность его личностного роста и социальную востребованность.

Сегодня профессиональную мобильность связывают с готовностью человека принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, способностью быстро осваивать новую образовательную и социальную среду в соответствии с новыми требованиями, используя эффективные методы и средства для достижения цели (Л.В.Горюнова, Э.Ф. Зеер, И.Г. Шпакина). Профессиональная мобильность представляет собой целостное образование в виде компетентности, а также системы базовых и ключевых компетенций специалиста в профессиональной мобильности. При этом данная мобильность обусловлена развитой креативной и мотивационно-ценностной сферой личности и отражена в когнитивной и действенно-практической личностных сферах специалиста.

Как известно, Free Practice — это задания, обеспечивающие так называемую свободную речевую практику, — это ситуации, моделирующие реальное общение, ролевые, проблемные и творческие учебные задания. Все большее распространение получают проектные виды СР, в основе которых лежит продуктивный характер учебной деятельности.

В данном случае роль преподавателя при организации СР студентов с Интернет-технологиями видится нам следующим образом: здесь можно отметить три основных сферы влияния:

- 1) создание среды обучения;
- 2) формирование заданий на основе Интернет-та;
- 3) систематический контроль в процессе выполнения студентами заданий.

Основное внимание мы уделяем формированию заданий на основе Интернет-ресурсов, использование которых в учебном процессе возможно, только если преподаватель тщательно продумывает цели. Поскольку бессистемное использование Интернет-ресурсов вряд ли даст желаемый результат. Также мы оказываем необходимую сопутствующую поддержку студентам в виде тренингов, консультаций, инструктажа. Как

известно, существуют различные виды интеграции Интернет-ресурсов в процесс самостоятельного обучения: использование готовых обучающих материалов, применение коммуникативных служб для участия в обсуждении по заданной теме, создание и использование веб-страниц и веб-сайтов.

Интернет-технологии предлагают пять основных видов заданий для организации СР студентов при обучении иностранному языку: Topic Hotlist; Multimedia Scrapbook; Treasure Hunt; Subject Sampler; WebQuest. Эти виды заданий представляют собой основу, шаблон для создания образовательных и познавательных видов работ на базе Интернет. Мы же при подготовке к нашей конференции («Keys to success») используем только два: Treasure Hunt и Subject Sampler.

Treasure Hunt. Данный вид работ требует серьезной подготовки, поскольку изучение темы с помощью этого вида заданий часто происходит только виртуально. Основой также является список ссылок (20 - 25). К каждой ссылке преподаватель подбирает вопрос, ответ на который можно найти на указанной веб-странице. Результатом СР студентов со ссылками является сначала письменное изложение полученной информации в виде summary, а затем выступление на конференции в виде презентации.

Чтобы разнообразить СР студентов по изучаемой теме, вовлечь их непосредственно в языковую и культурологическую среду, мы предлагаем использовать Subject Sampler. Во-первых, мы выбираем сайты с интересной, необычной информацией по теме. Во-вторых, студентам предлагается самостоятельное осмысление полученной информации с представлением ответной реакции, а именно: личной интерпретацией в виде устной презентации.

Используя вышеперечисленные виды заданий, мы стремимся организовать СР студентов более эффективно и современно. Обучение посредством Интернет-ресурсов основано на конструктивизме, который ставит именно студента в центр процесса обучения. Однако СР студентов не может осуществляться без преподавателя, координатора процесса обучения, поскольку языковой барьер, равно как и обилие аутентичной информации, могут стать причиной поражения студентов перед тем, что предлагает сегодня глобальная сеть Интернет.

Наша ежегодная межфакультетская конференция «Keys to success» доказывает, что именно эта форма работы со студентами чрезвычайно полезна и продуктивна, так как способствует не только значительному углублению знаний языка студентами, но и улучшению организации учебного процесса на факультете.

Эффективная организация СР способна создать условия не только для повышения качества обучения иностранному языку, но и для развития профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности

и активности, т.е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности. Все образовательные технологии направлены на то, чтобы научить студентов работать самостоятельно, так как именно самостоятельность дает возможность успешно адаптироваться к работе, связанной с быстро меняющимися технологиями.

Многие студенты используют мультимедийные проекторы и ноутбуки, что с одной стороны усложняет выступление, но с другой — делает его более наглядным и убедительным.

Также хотелось бы подчеркнуть, что на конференции, естественно, выступают студенты различных уровней знаний, но языковой материал, который они используют при подготовке, выходит далеко за рамки той лексики, с которой мы работаем на наших текущих практических занятиях.

Безусловно, подготовка студентов к выступлениям требует и от преподавателей не менее интенсивной работы и в аспекте подбора материала, и освоении специфической узкопрофессиональной лексики, которая, в общем-то, и на русском языке для нас является новой, так как ни у кого из нас нет специального экономического образования. К тому же, экономика — эта та сфера науки, которая постоянно обновляется, и даже специалистам приходится непрерывно совершенствовать свои знания.

Следовательно, СР способствует углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки современных специалистов на уровнях бакалавриата и магистратуры. Обращение к использованию информационных технологий в рамках СР при изучении языка стратегически значимо, поскольку оно может быть востребовано выпускниками и в дальнейшем при изучении английского языка.

Профессиональная мобильность как качество личности обеспечивает внутренний механизм развития человека, результатами функционирования которого выступают его способность и готовность творчески трудиться в избранной или любой другой профессии. При необходимости, опираясь на знаниевый, деятельностный и личностный компоненты профессиональной мобильности, можно определить уровень ее сформированности у будущих профессионалов (ситуативно-адаптационный, системно-проектировочный, системно-креативный). Для достижения основной цели высшего профессионального образования, подготовки компетентного специалиста — необходимо соблюдать определенные условия в организации процесса обучения. При таком подходе иностранный язык становится одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Таким, образом, эффективность формирования профессиональной мобильности студентов в процессе обучения английскому языку на неязыковых факультетах вуза связана с созданием адекватных педагогических условий: ориентация на конструирование нестандартных форм и моделей реальной профессиональной деятельности, направленное на формирование у студентов ценностного отношения к самореализации; междисциплинарный характер обучения, обеспечивающий логическую взаимосвязь и профессиональную направленность преподаваемых в высшей школе дисциплин; широкое использование в образовательном процессе инновационных технологий обучения, позволяющих решать профессиональные задачи и осуществлять диагностику и самодиагностику успешности профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прохорова И.К. Формирование профессиональной мобильности специалистов в условиях педагогической практики // Образование и саморазвитие, 2011. № 1(23). С. 22-27.
2. Прохорова И.К. Использование субъектного подхода в формировании профессиональной мобильности будущего педагога // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2011. № 4(18). С. 110-113.

REFERENCES

3. Prokhorova I.K. Formation of the professional mobility of specialists in the conditions of pedagogical practice. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and self-development*, 2011, no.1(23), pp.22-27 (in Russian).
4. Prokhorova I.K. Using the subject approach in the formation of the professional mobility of the future educator. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniia - Vestnik Orel State University. Series: New humanitarian research*, 2011, no.4(18), pp.110-113 (in Russian).

Информация об авторах Ларина Елена Борисовна (Россия, Воронеж)

Старший преподаватель, заведующая секцией делового английского языка кафедры английского языка гуманитарных факультетов РГФ Воронежский государственный университет.
E-mail: happy1960@mail.ru

Панкова Татьяна Николаевна (Россия, Воронеж)

Кандидат филологических наук. Доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов

Information about the authors Larina Elena Borisovna (Russia, Voronezh)

Senior Lecturer, Head of the Section of Business English Department of English Language Arts of the faculty. Voronezh State University.
E-mail: happy1960@mail.ru

Pankova Tat'iana Nikolaevna (Russia, Voronezh)

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English humanitarian faculties

Е. С. Капинова

Методика использования интерактивного тренинга в обучении иностранному языку гидов

В статье предлагается инновационная методика использования интерактивного тренинга как одного из методов обучения иностранному языку будущих гидов для сферы иностранного туризма в Болгарии. В системе профессионального высшего образования интерактивный тренинг занимает достойное место среди других активных методов иноязычной подготовки кадров. Он направлен на развитие речевой, интерактивной и коммуникативной компетенций специалистов узкого профиля.

Ключевые слова: интерактивный, тренинг, метод обучения, иностранный язык, туризм, компетенция, профессиональная реализация

E. S. Kapinova

Method of the use of interactive training in teaching foreign language guides

The article offers innovative methods of interactive training as one of the methods of foreign language teaching future guides for the sphere of foreign tourism in Bulgaria. In the system of professional higher education training takes a worthy place among other active methods of foreign language training. It aims to develop speech, interactive and communicative competence of specialists of narrow profile.

Keywords: interactive, training, teaching method, foreign language, tourism, competently, professional realization

Обучение иностранному языку будущих гидов, (профессиональный бакалавриат) по специальности "Организация и управление туристическим обслуживанием" (ОУТО) в Колледже по туризму при Университете им. проф. д-ра Асена Златарова в городе Бургасе, предполагает не только знание изучаемого языка, но и владение определенной информацией, базирующейся на истории создания и развития конкретных туристических объектов Болгарии. Полученные студентами знания реализуются в практических умениях организации и проведения экскурсий и экскурсоводских бесед на соответствующем иностранном языке в условиях реальной профессиональной реализации. Кроме того, успешность осуществления иноязычной профессиональной реализации студентов зависит от владения ими всеми сторонами и видами делового общения, осуществляемого на иностранном языке. Интерактивная сторона иноязычного делового общения будущего гида формируется посредством использования в учебном процессе методики, соответствующей интерактивной стороне общения и специфике ее формирования в сфере иностранного туризма, разработки системы соответствующих приемов в условиях его профессиональной иноязычной подготовки.

Успех профессиональной реализации студентов специальности "ОУТО" и их конкурентоспособность на внутреннем и международном рынках труда зависит от уровня владения следующими профессиональными знаниями и умениями:

- языковая и речевая компетентность;
- интерактивная и коммуникативная компетентности;
- знание фактологии;
- умение методически грамотно организовывать экскурсоводскую беседу;
- умение самостоятельно подготавливать план-программу проведения беседы или туристического маршрута;
- умение самостоятельно подбирать необходимый и достаточный фактологический материал на иностранном языке для проведения экскурсий и бесед.

Профессиональные языковые, речевые и коммуникативные умения студентов постигаются с помощью специально разработанной методики, которая, наряду с другими методами, особое внимание уделяет интерактивному тренингу, моделирующему иноязычную профессиональную речь и поведение будущего гида.

Интерактивный тренинг направлен на развитие умений и навыков, повышающих интерактивную сторону языковой и профессиональной подготовки студентов.

Для профессиональных сфер и ситуаций, адекватных обучению иностранному языку студентов специальности "ОУТО", как средству будущей профессионально-деловой коммуникации, характерно общение, которое является трансфункциональным и включает в себя функционально-стилистические подсистемы официально-делового стиля (профессиональная лексика и терминология) и устной деловой речи гида. Овладение студентами названной специальности данными стилями речи основывается, прежде всего, на речевой компетентности, развитие которой предусматривает интерактивный тренинг, моделирующий профессиональную иноязычную речь и деятельность гида с помощью тренажера — учебного видеофильма.

Интерактивный тренинг разрабатывается преподавателями иностранного языка (при Департаменте по языковому обучению) как метод развития иноязычной речевой компетенции студентов 2 и 3 курсов по первому и второму иностранным языкам. Данный метод дает возможность учащимся опробовать модели речевого поведения в ситуациях, приближенных к реальным, и получить индивидуальную обратную связь (роль туристов выполняют сокурсники, которые задают вопросы гиду", дискутируют с ним, а иногда и провоцируют его). **Интерактивный тренинг** предполагает тренировку и развитие навыков, которые повышают эффективность деятельности и учебно-речевого взаимодействия, как преподавателя со студентами, так и студентов между собой.

В основе **интерактивного тренинга** для целей обучения и подготовки гидов лежит презентация конкретного туристического объекта, включенного в учебную программу по иностранному языку. Ведущим компонентом обучения при использовании данного метода является развитие речевой, коммуникативной и интерактивной компетенций студентов. Метод **интерактивного тренинга** включает в себя совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько конкретных информационных сред: видео туристического объекта, текст на соответствующем аутентичном иностранном языке, музыкальное сопровождение. Преимущества включения в учебный процесс **интерактивного тренинга** выражаются в **качественных и количественных** возможностях обучения. Качественно новые возможности непосредственного аудиовизуального представления по силе восприятия, запоминания и эмоционального впечатления многократно превышают словесные описания преподавателя по иностранному языку, или описания, данные в специализированном тексте в учебнике. Кро-

ме того, озвучивание студентами увиденного и услышанного учебного материала на соответствующий язык, создает условия моделирования их будущей профессиональной иноязычной речевой деятельности. Количественные преимущества выражаются в плотности глуще один раз увидеть и самому озвучить, чем сто раз услышать или самому прочитать". Метод **интерактивного тренинга** наиболее оптимально и эффективно соответствует дидактическим целям обучения иностранному языку студентов специальности "ОУТО" в Колледже по туризму:

1. **Образовательный аспект:** восприятие учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения.

2. **Развивающий аспект:** развитие познавательного интереса, умения обобщать, анализировать, сравнивать и переводить; активизация творческой и речемыслительной деятельности; развитие речевой иноязычной компетенции, развитие интерактивной и коммуникативной компетенций.

3. **Воспитательный аспект:** воспитание научного мировоззрения, умения четко организовать самостоятельную работу (экскурсоводская беседа — содержание, структура; подбор языкового и фактологического материала).

Особенности **интерактивного тренинга** в обучении иностранному языку специалистов узкого профиля видятся в следующем:

1. Обучение, проводимое методом интерактивного тренинга, направлено на получение знаний и совершенствование языково-речевых навыков, на развитие коммуникативной и интерактивной сторон профессионально-делового общения. При этом используются следующие сопутствующие методы:

- учебный видеофильм, видеоанализ (активная форма обучения с использованием видеозаписи туристического объекта и последующего выполнения практических заданий по ее озвучиванию на соответствующий иностранный язык);
- ролевые и деловые игры на основе данного видео материала;
- анализ выполнения ролевых и деловых игр, а также конкретных заданий по озвучиванию;
- сессии вопросов — ответов: преподаватель-студент, студент-студент, студент-преподаватель;
- групповые дискуссии;
- самостоятельная работа (усовершенствование навыков профессиональной иноязычной устной речи на основе самостоятельной работы по видеофильму, по конкретному туристическому объекту; отработка и шлифовка как учебного языкового материала, так и фактологического).

2. **Интерактивный тренинг** направлен на развитие умений и отработку навыков, ко-

торые повышают эффективность как учебной, так и профессиональной иноязычной подготовки студентов. Методическая цель включения в учебный процесс **интерактивного тренинга** – построение теоретико-прикладной модели для работы в тренажерном языковом кабинете по иноязычному обучению студентов специальности "ОУТО".

3. Оптимизация учебного процесса по иностранному языку на основе **интерактивного тренинга** включает решение следующих задач:

- выбор туристического объекта (в соответствии с учебной программой);
- разработка сценария заснятия учебного фильма на основе выбранного объекта, который даст начало созданию серии учебных фильмов-тренингов, станет учебным материалом, на котором студенты будут готтачивать" свое иноязычное профессиональное мастерство;
- съемка и обработка видео материала;
- запись дикторского текста на изучаемые в Колледже иностранные языки: английский, немецкий, французский, русский,

польский и чешский;

- разработка методики работы на основе интерактивного тренинга.

Продуктивное использование в учебном процессе интерактивного тренинга основывается на оптимизации следующих методов и приемов:

- Анализ теоретической и методической литературы по использованию в учебном процессе по иностранному языку интерактивного тренинга.
- Видеосъемка конкретного туристического объекта, на материале которого будет производиться тренинг-обучение в тренажерном языковом кабинете.
- Озвучивание заснятого фильма на, изучаемые в Колледже, иностранные языки (по возможности необходимо использовать носителей языка).
- Разработка технологии развития профессиональной коммуникативной компетенции на иностранном языке студентов специальности "ОУТО" на основе Интерактивного тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского. М.: Новая школа, 2004. 382 с.
2. Пушкарева К.А. Компетенции персонала как фактор качества образования // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 112-115.
3. Русанова Е.И. Особенности развития речевой деятельности студентов в рамках изучения учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 81-82.
4. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. М., 2005. 268 с.

REFERENCES

1. *Igry – obuchenie, trening, dosug* [Game - learning, training, leisure / Ed. by V.V. Petrovskiy]. Moscow, Novaia shkola, 2004. 382 p.
2. Pushkareva K.A. Competence of the personnel as a factor in the quality of education. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp.112-115 (in Russian).
3. Rusanova E.I. Features of development of speech activity of students in the framework of the study of the Russian language and speech culture. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp.81-82 (in Russian).
4. Suvorova N. *Interaktivnoe obuchenie: Novye podkhody* [Online training: New approaches]. Moscow, 2005. 268 p.

Информация об авторе

Капинова Елизавета Самойловна
(Болгария, Бургас)

Доцент, доктор педагогических наук
Директор Департамента по языковому обучению
Университет им. проф. д-ра Асена Златарова
E-mail: lizabella@mail.ru

Information about the author

Kapinova Elizaveta Samoilovna
(Bulgaria, Burgas)

Associate Professor, Doctor of Education
Director of the Department of Language Training
Bourgas Prof. Assen Zlatarov University
E-mail: lizabella@mail.ru

О. В. Гребик

Педагогические условия профилактики травматизма среди студентов вузов во время занятий настольным теннисом

Занятия оздоровительной физической культурой являются не только средством укрепления состояния здоровья, но и могут быть причиной различных травм опорно-двигательного аппарата. Основная причина травматизации опорно-двигательного аппарата у студентов, которые занимаются настольным теннисом – это недостаточная разминка мышц и связок перед игрой. В статье обсуждаются педагогические условия профилактики травматизма среди студентов во время занятий настольным теннисом

Ключевые слова: занятия, мышцы, настольный теннис, разминка, связки, техника безопасности, травматизм, физическое воспитание

O. V. Grebik

Pedagogical conditions in jury prevention among University students during the classes table tennis

The recreation physical culture lessons are not only the means of health condition's strengthening, but it can cause various traumas of the locomotor system also. The basic reason of the locomotor system's traumatism at table tennis section's students is insufficient warming up of muscles and ligaments before game. Too fast increasing of training loadings is excessive for detrained muscles, ligaments and joints. In the article the pedagogical terms of prophylaxis of traumatism come into question among students during employments by table tennis

Keywords: lessons, ligaments, muscles, safety measuzes, physical education, table tennis, traumatism, warming-up

У интенсификация учебного процесса в высших учебных заведениях, активизация самостоятельной творческой работы, увеличения психических нагрузок, остро поставили вопрос о внедрении в повседневную жизнь студентов физической культуры и спорта [9]. Доказано, что систематические занятия физическими упражнениями повышают нервнoпсихическую стойкость до эмоциональных стрессов, поддерживают умственную работоспособность на оптимальном уровне, способствуют повышению успеваемости студентов [1]. Кроме того, физическое воспитание – это составная часть системы воспитания будущих специалистов, которая играет важную роль в сохранении и укреплении здоровья студентов, повышении физической работоспособности, увеличении продолжительности жизни, формирования профессионально важных качеств личности.

Однако, выполнение двигательных действий должно проходить за определенными правилами. Несоблюдение этих правил ведет к разнообразным травмам, которые негативно влияют

на весь организм человека. В последнее время, к сожалению, существенно увеличилось количество случаев травматизма на занятиях по физической культуре и спорту. Травмы при этом приносят разочарование, нежелание заниматься спортом и, что хуже всего, приводят к разным функциональным и органическим нарушениям в организме [4].

Травматизм студентов сегодня рассматривается как существенная проблема социального плана. Иногда он является одной из основных причин, что угрожает жизни. Если травмируется студенческая молодежь во время занятий физическими упражнениями это уже не только медицинская проблема. Она влечет социальные последствия для педагогического коллектива (кафедры, факультета, института, и т.п.), которые негативно отражаются на воспитании и учебе [2]. У травмированных подростков возникает повышенный уровень тревожности и эмоциональной неуравновешенности, иногда они вообще прекращают заниматься физическими упражнениями.

Считается, что настольный теннис является нетравматическим видом спорта, но повреждения все же случаются. Как их избежать мы попытаемся осветить в нашей научной статье.

Повышение умственных нагрузок в вузе, в результате научно-технического процесса ограничивают двигательную активность и уменьшают объем физической нагрузки в режиме дня студентов. В условиях гиподинамии задерживается развитие основных физических качеств студентов, одновременно оказывается неадекватность реакций сердечнососудистой системы, снижения функциональных возможностей дыхательной системы [7].

Снижение вероятности травматизации при проведении занятий по настольному теннису можно с помощью физической подготовки, разминки и соблюдением техники безопасности. Физическая подготовка игрока с настольного тенниса направлена на воспитание физических качеств и развитие функциональных возможностей организма, которые создают благоприятные условия для совершенствования всех сторон подготовки. В свою очередь, физическая подготовка делится на общую и специальную, при этом, общая физическая подготовка допускает разностороннее развитие физических качеств, функциональных возможностей и систем организма спортсмена, а специальная физическая подготовка характеризуется уровнем развития физических способностей, возможностей органов и функциональных систем, которые непосредственно определяют достижение в избранном виде спорта.

Разминка представляет собой короткий отрезок времени, на протяжении которого организм готовится к физическим нагрузкам. Отказ от выполнения разминки ведет к травмам, потому что к выполнению упражнений не готовы мышцы, связочный аппарат и нервная система. При хорошо выполненной разминке разогревы мышцы, они могут безопасно растягиваться с большей амплитудой. Студент становится гибче и может минимизировать повреждения, которые могут произойти случайно. Гибкое тело быстрее реагирует и амортизирует неудобные положения, которые не исключены во время игры. Разминка подготавливает организм к активной игре, тренировке и помогает предотвратить травмы [5].

При невыполнении разминки возможное возникновение следующих ситуаций: получение травм опорно-двигательного аппарата (вывихи, разрывы, растягивания мышц); более быстрая усталость (мышцы и сердечнососудистая система не могут адекватно включиться в интенсивную работу — происходит увеличение продуктов распада).

У теннисистов есть свои «профессиональные» болезни. Очень распространенное воспаление суставов кисти игровой руки, второе «болезненное место» теннисистов — колени, третья пробле-

ма — хронические растягивания и воспаления связок. Часто страдает спина и поясница через разные вращения и резкие движения, рекомендуется использование профилактических гелей после игры, которые снимают отеки и боль. До игры можно применять разогревающие кремы, они готовят организм к нагрузке, снижают риск травмы, снимают симптомы.

Однако, никакие мази не заменят полноценную разминку и красивую физическую подготовку, а после тренировки обязательно нужно делать упражнения на растягивание. Многие сразу после занятия оставляют зал, но выполнение упражнений для восстановления является важной частью занятия и тренировки, что позволяет избежать травмы.

Техникой безопасности при проведении занятий по настольному теннису можно назвать такую систему мероприятий, которая обеспечивает безопасные условия проведения занятий. Правила по технике безопасности содержат обязательные требования какими должно обладать помещение, в котором проводится занятие, все виды инвентаря и методика проведения занятия.

Частоту, объем и интенсивность тренировок, стоит регулировать таким образом, чтобы в дни отдыха не возникало никаких нарушений функций опорно-двигательного аппарата. В случае появления болезненных ощущений в мышцах или суставах необходимо немедленно уменьшить тренировочную нагрузку [3].

Одежда для занятий настольным теннисом должна быть удобной, не сковывать движения. Этим требованиям лучше всего отвечает одежда из хлопковой ткани. Спортивная обувь должна быть легкой, крепкой, удобной, эластичной, отвечать размеру ноги и хорошо защищать стопу от повреждений. Нельзя пользоваться тесной обувью, потому что при этом нарушается кровообращение, происходит деформация стопы, образуются потертости и мозоли.

Инвентарь для проведения занятий по настольному теннису также нуждается в проверке. Особенное внимание необходимо обратить на соответствие требований ракеток для настольного тенниса и столов [8].

Подытоживая выше рассмотренное можем отметить следующие педагогические условия профилактики травматизму на занятиях по настольному теннису среди студентов:

1. К занятиям по настольному теннису допускаются студенты, которые прошли медицинский осмотр и инструктаж по технике безопасности.

2. Опасность возникновения травм: при падении; при нахождении в зоне удара; при наличии лишних предметов вблизи стола; при ракетках, которые имеют недостатки; при игре на слабоукрепленном столе.

3. В месте проведения занятия необходимо наличие медпункта для предоставления первой помощи пострадавшему.

4. Игроки должны быть в спортивной форме, которая предусмотрена правилами игры.

5. Занятия должны проходить на сухом полу.

Студенты должны перед началом занятий:

1. Надеть спортивную форму и обувь с нескользящей подошвой.

2. Тщательным образом проверить отсутствие посторонних предметов поблизости стола.

3. Провести разминку.

4. Внимательно прослушать инструктаж по технике безопасности.

Во время занятий:

1. Во время занятий вблизи игровых столов не должно быть посторонних лиц.

2. При выполнении прыжков, столкновений и падений, игрок должен уметь применять приемы самостраховки.

3. Соблюдать игровую дисциплину.

4. Не играть влажными руками.

При аварийных ситуациях:

1. При плохом самочувствии прекратить занятие и доложить об этом преподавателю.

2. При получении травмы немедленно сообщить об этом преподавателю.

3. Студенты должны знать о профилактике спортивных травм и уметь оказывать первую помощь.

По окончании занятий:

1. Убрать спортивный инвентарь в место его хранения.

2. Снять спортивную форму и спортивную обувь.

3. Принять душ и тщательным образом вымыть лицо и руки с мылом.

4. Обо всех происшествиях, которые замечены во время занятия, сообщить преподавателю [6].

Следовательно, за педагогическими условиями профилактики травматизма на занятиях по настольному теннису нужно следить всегда, так как один неправильный шаг может испортить многолетнее влияние двигательных действий на организм человека и привести к непредусмотренным последствиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанян Н. А. Учение о здоровье и проблемы адаптации. Ставрополь.: Изд-во СГУ, 2000. 204 с.
2. Бойченко Ю. Профилактика травматизму на уроках физической культуры і перша долікарська допомога // Фізичне виховання в школі, 2009. № 4. С. 21-24.
3. Брижата І. А. Педагогічні технології профілактики шкільного травматизму у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. Чернівці, 2011. 21 с.
4. Верхорубова О. В. Формирование «здоровья» как ценности в образовании // Перспективы науки и образования, 2013. № 4. С. 50-59.
5. Грубар І. Дитячий травматизм: соціально-психологічні умови виникнення // Наукові записки. Серія: Педагогіка Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 2000. Т. 1. № 7. С. 33-37.
6. Конох А. П. Профилактика травматизма у младших школьников средствами физического воспитания : автореф. дис. ... канд. наук с физ. воспитания и спорта: // Нац. ун-т физ. воспитания и спорта Украины. К., 2000. 17 с.
7. Мардар Г. Запобігання травматизму в процесі підготовки спортсменів // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Т. 3. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. С. 82-87.
8. Меры безопасности на уроках физической культуры: (Все для учителя физической культуры): Учебно-методическое пособие / В. Ю. Давыдов, Т. Г. Коваленко, П. А. Киселев, Г. Н. Попова. Волгоград.: Изд-во ВолГУ, 2003. 150 с.
9. Славгородская Е. Л. Активные средства организации учебно-профессиональной деятельности студентов // Перспективы науки и образования, 2013. № 3. С. 96-105.

REFERENCES

1. Agadzhanian N.A. *Uchenie o zdorov'e i problemy adaptatsii* [Doctrine of health and adaptation problems]. Stavropol, SGU, 2000. 204 p.
2. Boichenko Iu. Prevention at the lessons of physical culture and first aid. *Fizichne vikhovannia v shkoli - Physical education in school*, 2009, no.4, pp.21-24 (in Ukrainian).
3. Brizhata I.A. *Pedagogichni tekhnologii profilaktiki shkil'nogo travmatizmu u fakhovii pidgotovtsi maibutnix uchiteliv fizichnoi kul'turi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical prevention technologies school of injuries in professional preparation of future teachers of physical culture : Avtoref. Diss. ... Cand. Ped. Sciences]. Chernigov, 2011. 21 p.
4. Verkhorubova O. V. Formation of "health" as values in education. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4, pp.50-59 (in Russian).
5. Grubar I. Child injuries: a socio-psychological conditions of occurrence. *Naukovi zapiski. Serii: Pedagogika Ternopil'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu im. V. Gnatiuka - Scientific notes. Series: Pedagogy Ternopol state pedagogical University*, 2000. V.1, no.7, pp.33-37 (in Ukrainian).
6. Konokh A.P. *Profilaktika travmatizma u mladshikh shkol'nikov sredstvami fizicheskogo vospitaniia: avtoref. dis. ... kand. nauk* [Prevention in primary school physical education facilities : Avtoref. Diss. ... Cand. Ped. Sciences]. Kiev, 2000. 17 p.
7. Mardar G. Prevention of injuries in the process of preparation of sportsmen. Physical education, sports and culture of health in modern society: collected science works. Lutsk, RVV «Vezha», 2008. pp.82-87.
8. *Mery bezopasnosti na urokakh fizicheskoi kul'tury: (Vse dlia uchitelia fizicheskoi kul'tury): Uchebno-metodicheskoe posobie / V.Iu. Davydov, T.G. Kovalenko, P.A. Kiselev, G.N. Popova* [Security measures at the lessons of physical culture: (All for teachers of physical culture): Educational-methodical manual / C.Y.Davydov, I.G.Kovalenko, P.A.Kiselev, G.N.Popova]. Volgograd, VolGU, 2003. 150 p.
9. Slavgorodskaia E.L. Active means of the organization of training and professional activity of students. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.3, pp.96-105 (in Russian).

Информация об авторе

Гребик Олег Васильевич

(Украина, Луцк)

Преподаватель кафедры физического воспитания
Луцкий национальный технический университет
E-mail: bakiko_igor@mail.ru

Information about the author

Grebik Oleg Vasil'evich

(Ukraine, Lutsk)

Lecturer of the Department of Physical Education
Lutsk National Technical University
E-mail: bakiko_igor@mail.ru

Н. В. Ермолина, О. В. Морозова, А. П. Ярошинская

Инновационный подход в подготовке специалистов по физической культуре с семьями, воспитывающими детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Процесс профессиональной подготовки специалиста по физической культуре к работе с семьями, воспитывающими детей с нарушениями ОДА, будет эффективным, если он носит поэтапный характер, специалист владеет системой действенных научно-теоретических знаний, направленных на последовательное овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности. Алгоритм работы с семьей ребенка, строится в соответствии с тремя взаимосвязанными блоками: индивидуальная работа с ребенком, работа с родителями, совместная работа триадой: родители ребенка ↔ специалист по ФК ↔ ребенок с нарушениями ОДА

Ключевые слова: специалист по физической культуре, нарушения опорно-двигательного аппарата, физическая реабилитация

N. V. Ermolina, O. V. Morozova, A. P. Yaroshinskaiia

Innovative approach in training specialists in physical culture with families upbringing children with disorders of the musculoskeletal system

The process of training of specialist for physical culture to work with families raising children with disorders of the musculoskeletal system, to be effective if it has stepwise character, specialist owns a system of effective scientific-theoretical knowledge, aimed at progressive acquisition of knowledge, abilities and skills of the future professional activity. The algorithm of work with the child's family, built in accordance with the three interconnected blocks: individual work with the child, work with parents, collaboration triad: the child's parents ↔ specialist in physical culture ↔ child with disorders of the musculoskeletal system

Keywords: specialist in physical culture, disorders of musculoskeletal system, physical rehabilitation

На современном этапе развития общества число рождения в мире детей с ограниченными возможностями здоровья имеет тенденцию к увеличению. Научно-технический прогресс, социально-экономические особенности, экологические факторы, среди которых: снижение уровня жизни, ухудшение экологической ситуации, стрессы, военно-политические конфликты, вредное производство, тяжелый физический труд, дестабилизация общества и отдельных семей, отсутствие нормальных гигиенических, экологических условий для будущих матерей, – все эти патологические факторы, имеющие характер стрессового пролонгированного воздействия, вызывают рост рождения в мире все большего количества детей с двигательными деформациями, в числе кото-

рых следует особо отметить детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА), особо испытывающих трудности адаптации к социальным условиям.

В этой связи адаптивная физическая культура (АФК) рассматривается как одна из сфер социальной деятельности, направленная на удовлетворение потребности лиц с ограниченными возможностями в двигательной активности.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущего специалиста по физической культуре.

Предмет исследования: готовность будущих специалистов по физической культуре к работе с семьями, воспитывающими детей с нарушениями ОДА.

Задачи: Определить работу специалиста по ФК с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями ОДА как условие эффективности реабилитации ребенка; разработать и апробировать модель оптимизации деятельности по подготовке специалистов физической культуры к работе с семьями, имеющими детей с нарушениями ОДА,

Социально-экономическая ситуация современности переориентировала педагогику на гомоцентрический подход в воспитании, т.е. на личность, ее приоритеты, развитие, максимальное раскрытие способностей каждого ребенка, содействие адекватности его вхождения в социум. Семья, как важнейший социальный институт, играет огромную роль в становлении личности ребенка. Деформирование потенциала семейного воспитательного воздействия осложняется в ситуации появления в семье ребенка с нарушениями развития.

В своей работе, мы, придерживаясь понимания реабилитации как комплексной, многоуровневой, этапной и динамической системы взаимосвязанных действий, направленных на восстановление ребенка в правах, статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих, включающей аспекты профилактики и коррекции отклонений в его развитии. [1, 4].

Учитывая функциональную незрелость детей-инвалидов, их физическую и психологическую зависимость от родителей, становится очевидной приоритетная роль семьи ребенка в процессе реабилитации.

Реабилитация ребенка с нарушениями ОДА рассматривается нами как психосоциальная система субъектов взаимодействия «родители↔специалист по ФК↔ребенок с нарушениями ОДА», носящая комплексный медико-психолого-педагогический характер в процессе восстановления функционального состояния ребенка.

Учитывая специфику реабилитации детей с нарушениями ОДА представляется целесообразным добавить физическую реабилитацию в качестве приоритетного направления, в рамках нашего исследования.

Физическая реабилитация относится к одному из видов адаптивной физической культуры, означающему лечение движением; применяется в виде лечебной физической культуры для восстановления или компенсации нарушенных функций — патологиях опорно-двигательного аппарата [2]. При физической реабилитации происходит процесс обучения жизненно-необходимым навыкам двигательных действий (восстановительных и компенсаторных) с помощью различных средств физической культуры [1].

Для успешного осуществления физической реабилитации требуется квалифицированный специалист по ФК, отвечающий за целенаправ-

ленное педагогическое реабилитационное воздействие.

Реабилитации отнюдь не способствует изоляция и чрезмерная опека ребенка родителями, поэтому участие специалиста по физической культуре должно проявляться в адекватных способах взаимодействия с родителями и детьми. Специфика работы заключается в правильной оценке семейной ситуации, установлении доверительных отношений с детьми и их родителями, нахождении оптимальных методов и приемов работы с данной категорией лиц. Успех в работе определяется участием семьи в реабилитации и адаптации ребенка-инвалида.

Эффективность занятий по физической культуре, проводимой с детьми, имеющими нарушения ОДА, определяется постановкой и совместным решением основных задач специалистом по ФК и родителями ребенка. Основные задачи специалиста физической культуры, работающего с детьми с нарушениями ОДА, можно разделить на несколько групп. В первую группу входят классические задачи: общеобразовательные, воспитательные как составляющие образовательного, оздоровительного процесса.

Оздоровительные задачи предполагают организацию работы таким образом, чтобы оказывать влияние не только на общее состояние, но и восстанавливать нарушенные болезнью функции организма, что включает физическое оздоровление, создание условий для правильного физического развития, закаливания, коррекции, особенностями соматического состояния (коррекция акта дыхания, походки, осанки). Воспитательные задачи предполагают выработку определенных характерологических черт (воля, настойчивость, организованность, активность, смелость). Решение общеобразовательных задач по формированию двигательных умений и навыков в работе с детьми с нарушениями ОДА предполагает формирование возрастных моторных функций. Необходимо формировать те двигательные умения и навыки, которые ребенок не может освоить самостоятельно из-за патологических изменений двигательной сферы. [3, 5.]

Вторую группу составляют двигательные коррекционные задачи, которые целесообразно разделить на основные и вспомогательные. К основным двигательным коррекционным задачам относится поэтапное двигательное развитие детей в последовательности, свойственной здоровым детям.

Основное внимание специалиста по физической культуре должно быть сосредоточено на раскрытии своеобразия ребенка и создании для него индивидуальной коррекционно-развивающей программы, основанной на всестороннем комплексном изучении особенностей его развития и реализуемой совместно с родителями. Для этого необходимо знать как индивидуальные, так и общетеоретические закономерности

развития такого ребенка. Решение основных задач специалиста по ФК в работе с ребенком с нарушениями ОДА и его семьей предполагает соответственно соблюдение следующих принципов (основные и установочные положения; первоначально руководящая идея), которые подразделяются на следующие: социальные, общеметодические, специальнометодические [5]. Социальные принципы: реализация принципа осуществляется следующими педагогическими подходами – 1) ориентацией на личностное развитие, т.е. формирование у детей с нарушениями ОДА мотивов деятельности, побуждающих к удовлетворению потребностей самореализации, познавательной, двигательной, эстетической деятельности, эмоциональной безопасности на занятиях физическими упражнениями; 2) этикой взаимоотношений и демократическим стилем общения, что означает признание ценности личности независимо от физических способностей, проявление внимания, чуткости, сопереживания, веры в духовные и физические силы детей, индивидуальный подход к каждой личности ребенка с учетом ее состояния «здесь и сейчас».

Принцип непрерывности физкультурного образования для детей с нарушениями ОДА и их семей удовлетворяет их личную потребность в целенаправленной двигательной активности, телесном здоровье, преодолении гиподинамии и гипокинезии, общении и культурном обогащении, повышении физических кондиций и координационных способностей, самореабилитации, совершенствовании ценностных ориентаций.

Принцип приоритетной роли микросоциума означает, что социум для ребенка с нарушениями в развитии, его психоэмоциональный и физический статус в большой мере определяются его ближайшим окружением (семьей), той обстановкой внимания, деятельного участия, предупредительного отношения, которое создают вокруг него родители, окружающие.

Процесс физической реабилитации на физкультурно-оздоровительных занятиях влияет на развитие личности детей, поэтому мастерство, профессионализм специалиста по ФК, умение организовывать взаимодействие детей и родителей, детей и специалиста, создание психологического климата доверия, доброжелательности, своевременная похвала и одобрение, оказание помощи, обеспечение безопасности создают для ребенка микросоциум. Здесь важна позиция родителей – участников микросоциума и самых заинтересованных лиц в здоровье ребенка. Семья, являясь первой инстанцией социализации, может способствовать или препятствовать развитию ребенка. Только совместными усилиями семьи и специалиста по ФК можно добиться успеха в развитии природных качеств ребенка, компенсации двигательной недостаточности, расширения психомоторных возможностей для нормальной жизнедеятельности.

Принцип научности предполагает знание специалистом по ФК теорий, концепций, основных законов, методологии адаптивной физической культуры; знание биологических и психологических закономерностей функционирования организма с нарушениями ОДА; умение применять знания на практике, обеспечивая обоснованный выбор содержания, форм и методов, добиваясь гармонического педагогического процесса.

Принцип сознательности и активности означает подготовку родителей к сознательному и активному использованию физических упражнений в жизни ребенка с нарушениями ОДА. Важный компонент – стимуляция самовоспитания детей – самонаблюдений, самоконтроля, самопобуждений, самодисциплины, самооценки в освоении ценностей адаптивной физической культуры.

Принцип наглядности предусматривает, во-первых, широкую опору на зрительно воспринимаемую информацию, во-вторых, направленную активизацию всех органов чувств о реальных внешних условиях и параметрах двигательной деятельности. У детей с нарушениями ОДА, опираясь на сохраненные функции, можно успешно формировать образы движений, их ритмический рисунок, пространственную, силовую и временную схему движений. Для данной категории детей рекомендуется использовать сочетание наглядности (показ упражнений специалистом по физической культуре), слова и одновременного выполнения упражнения детьми. Принцип наглядности реализуется через комплексное восприятие органов чувств, с доминирующей направленностью на кинестетические и проприоцептивные ощущения. С этой целью используются технические системы с биологической обратной связью:

- компьютерные игровые тренажеры, основанные на биорефлективной методике управления поведением, включающей зрительную обратную связь для обучения движениям и диагностики состояния ОДА;

- метод тандотерапии: для освоения двигательных действий путем тренировки с принудительным выполнением движений и феноменом их «прочувствования»;

- видеофильмы: руководства для формирования образа правильных «здоровых» движений, ориентировочной основы действий, повышения интереса к занятиям.

Принцип оптимальности педагогических воздействий (доступности) означает разумно сбалансированные величины физической нагрузки для детей с нарушениями ОДА, а также целесообразную стимуляцию адаптационных процессов, которые определяются силой и характером внешних стимулов. В качестве стимулов выступают физические упражнения, различающиеся по своей направленности, координационной сложности, объему, интенсивности, эмоциональной окрашенности.

Принцип систематичности означает, таким образом, организованный учебно-воспитательный процесс, в котором освоение физических упражнений идет по определенной системе. Отражает процессуальные стороны организации педагогической деятельности, которые обозначены следующими операциями: 1) изучение контингента (семьи, пола, возраста, основного дефекта ребенка, сопутствующих заболеваний, сохранных функций, уровня физического развития, координационных способностей, наличия двигательного опыта); 2) постановка конкретных задач (реабилитационных, коррекционно-развивающих, оздоровительно-профилактических); 3) составление программы педагогических воздействий; 4) оперативный и текущий контроль (двигательной деятельности, антропометрических показателей, динамики функциональных сдвигов, уровня освоения двигательных умений); 5) коррекция педагогических воздействий по результатам оперативного и текущего контроля.

Системный подход, используемый нами, предполагает использование принципа систематичности путем последовательного и регулярного прохождения программы физической реабилитации с таким расчетом, чтобы предыдущие простые упражнения были подводящими для более сложных, с закреплением и развитием достигнутых результатов.

Сущность принципа прочности состоит в создании процесса стимуляции позитивно направленных жизненных установок на систематическое, активное, осознанное усвоение ценностей физической культуры. Большой диапазон нарушений ОДА может быть преодолен только феноменом самовоспитания, самореабилитации.

Принцип диагностирования означает необходимость учета основного дефекта, сопутствующих заболеваний и вторичных отклонений, медицинских показаний и противопоказаний, особенностей психических и личностных качеств, нарушенных и сохранных функций двигательного аппарата, уровня физического развития и физической подготовленности ребенка. Цель — определение факторов, лимитирующих двигательную деятельность.

Принцип дифференциации и индивидуализации означает, с одной стороны, объединение детей на занятиях в относительно однородные группы (по возрасту, состоянию здоровья), с другой — индивидуальную работу с каждым ребенком с учетом его реальных физических возможностей, пола, возраста, двигательного опыта, способности к обучению. Цель — создание условий максимального роста личности ребенка.

Принцип коррекционно-развивающей направленности педагогических воздействий предполагает, что педагогические действия

должны быть направлены не только на преодоление, сглаживание, ослабление недостатков, обусловленных патологическими нарушениями, но и на коррекцию и активное развитие познавательной деятельности, внимания, памяти, психофизических и координационных способностей, волевых и нравственных качеств средствами адаптивной физической культуры.

Принцип учета возрастных особенностей предусматривает, что процесс индивидуального развития физиологических и психологических функций проходит неравномерно и неодновременно: периоды стабилизации сменяются ускорениями развития. Этот процесс закономерен для всех детей, отличие состоит в том, что у ребенка с нарушениями в здоровье периоды ускорения (сенситивные периоды) наступают позднее. Возрастные закономерности аномального функционирования организма ребенка с нарушениями ОДА: единство генетического кода развития; максимальное использование сенситивных периодов; учет зоны ближайшего развития.

Принцип адекватности педагогических возможностей предполагает, что ожидаемым результатом работы специалиста по ФК по реабилитации детей с нарушениями ОДА средствами АФК является улучшение состояния организма ребенка, приобретение нового уровня физических качеств и способностей. Постановка коррекционных задач, выбор средств, методов, методических приемов АФК должны соответствовать функциональному состоянию ребенка и учитывать все его особенности.

Принцип вариативности педагогических воздействий означает бесконечное многообразие условий выполнения упражнений, способов регулирования эмоционального состояния, воздействия на различные сенсорные ощущения (зрительные, тактильные, слуховые).

В нашей работе с семьей ребенка с нарушениями ОДА приоритетность тех или иных направлений определялась после исследования семьи, бесед с родителями и ребенком, диагностических, функциональных исследований. Соответственно и сама работа будет строиться в моделях физической реабилитации, поэтому общая поэтапная логика построения алгоритма взаимодействия будет складываться на основании рассмотренных принципов. Концептуальным положением является взаимосвязь и психофизическое единство организованной двигательной деятельности и роль участия семейного окружения в процессе реабилитации.

Диагностический этап предполагает взаимодействие специалистов по физической культуре с родителями, начинающееся с ознакомительной беседы. На этом этапе проводится беседа как основной метод изучения испытуемых, выясняется возраст ребенка, характер нарушений, проблемы родителей, понимание

родителями проблем ребенка, вид ожидаемой помощи. Может использоваться метод опроса, выступающий методическим средством получения первичной информации на основе вербальной коммуникации; метод беседы; метод включенного наблюдения для установления связи специалиста по ФК как наблюдателя с объектом (ребенком и его семьей) для последующей интерпретации наблюдаемых явлений. Второй этап посвящен изучению медицинской документации (сведений о ребенке — истории его развития, результатов обследований, сбора анамнестических сведений о развитии ребенка, сведений о наличии ранней реабилитационной работы, сведений о микроклимате в семье). Третий этап посвящен обследованию ребенка в присутствии родителей для составления программы работы. На четвертом этапе родители осознают собственную значимость при осуществлении физической реабилитации ребенка посредством использования своих педагогических возможностей в помощи ребенку при овладении им технологиями физических упражнений [2].

Научные предпосылки поиска методологии исследования позволяют нам обратиться к специальным реабилитационным программам совместных действий специалиста по ФК и родителей ребенка с нарушениями ОДА, направленным на компенсацию основного дефекта и коррекцию вторичных нарушений, обусловленных основным заболеванием ребенка.

На организационном этапе последовательная реализация реабилитационной программы, осуществлялась по следующей схеме:

работа специалиста по ФК с ребенком-инвалидом;

работа специалиста по ФК с родителями ребенка-инвалида;

совместная работа, представленная триадой: специалист по ФК ↔ ребенок с нарушениями ОДА ↔ семья ребенка-инвалида.

Рассмотрим первое направление, а именно работу специалиста по ФК с ребенком с нарушениями ОДА с привлечением семьи как активного участника реабилитационного процесса.

Дети с нарушениями ОДА не в состоянии правильно и адекватно сосредотачивать внимание, иногда у таких детей доминирует чувство страха, неверие в свои силы. Специалисту по ФК очень важно в этот момент быстро и эффективно переключить настроение ребенка, придать занятиям как можно больше привлекательности.

Для обучения двигательным действиям наиболее благоприятным периодом считается возраст 5-10 лет и возрастной интервал от 7 до 10-12 лет предпочтителен для развития всего спектра физических качеств и координационных способностей. Уровень психических и фи-

зических способностей сугубо индивидуален, как индивидуальны и сенситивные зоны, важно их не пропустить, на них ориентироваться и максимально использовать для развития.

Направления работы: 1) реабилитационное — подразумевает систему мероприятий физического, медицинского и психологического характера, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций организма, вызванных заболеванием; 2) педагогическое — направление, включающее использование арсенала педагогических воздействий специалиста по ФК на ребенка-инвалида с целью признания авторитетной роли его как педагога, призванного следить за ходом реабилитационного процесса ребенка. Подходы: поведенческий, телесно-ориентированный.

В работе использовались методы:

1. Метод наглядной демонстрации, словесный, практический;

2. Методы обучения двигательным действиям: метод строго и частично регламентированных упражнений, расчленено-конструктивного упражнения.

3. Методы развития физических качеств и способностей (равномерный, переменный, повторный, интервальный, игровой, соревновательный, круговой).

4. Лечебная гимнастика (суставная и силовая), массаж, коррекция положений, дозированная ходьба (терренкур).

Обучение упражнению по частям наиболее эффективно при начальном обучении сложным техническим действиям.

Специалист по ФК в работе с ребенком с нарушениями ОДА должен использовать следующие формы работы:

1. Самостоятельные занятия физическими упражнениями (утренняя гигиеническая гимнастика, прогулки, коррекционные занятия);

2. Организационные групповые и секционные занятия (ЛФК).

Рассмотрим для наглядности методику обучения детей с нарушениями ОДА двигательным действиям и формирование двигательных навыков.

Процесс обучения двигательному действию ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата специалистом по ФК необходимо рассматривать как целостную педагогическую систему, состоящую из трех этапов:

1. Этап начального изучения двигательного действия, в ходе реализации которого решаются следующие ведущие задачи по обучению новым двигательным действиям: а) сформировать у детей общее представление о закономерностях изучаемого двигательного действия; б) научить частям техники двигательного действия; в) сформировать предпосылки общего ритма двигательного действия; г) устранить причины, провоцирующие возникновение ошибок в технике.

2. Этап углубленного изучения инвалидами двигательных действий. Задачи:

а) углубить понимание детьми биомеханических закономерностей изучаемых двигательных действий; б) уточнить технику двигательных действий по пространственным, временным, динамическим характеристикам; в) усовершенствовать общий режим изучаемого действия; г) сформировать предпосылки вариативного выполнения изучаемого действия.

3. Этап совершенствования (закрепления навыков выполнения действий). Задачи: а) закрепить навык техники изучаемого двигательного действия; б) реализовать предпосылки к индивидуализации техники изучаемого двигательного действия; в) расширить диапазон вариативного проявления техники действия; г) сформировать предпосылки в случае необходимости перестройки элементов техники изучаемого действия.

По нашему мнению, работа специалиста по ФК с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями ОДА, решает следующие задачи: своевременное информирование родителей ребенка о необходимости предлагаемых мер физической реабилитации; осознание родителями необходимости их непосредственного участия в реабилитационной работе для достижения лучших результатов; освоение родителями основных форм и методов реабилитации средствами ФК, необходимыми для проведения занятий с ребенком в домашних условиях; формирование у родителей умения создавать комфортную для развития ребенка семейную среду; устанавливать адекватные взаимоотношения между взрослыми и их детьми.

Из всех направлений работы специалиста по физической культуре с семьей ребенка, имеющего нарушения ОДА, в качестве основных нами были выделены следующие.

Реабилитационное направление предполагает обучение родителей ребенка определенному набору специальных коррекционных упражнений, способствующих физической реабилитации ребенка. Осуществляется под руководством специалиста по физической культуре с помощью методических приемов и физических упражнений реабилитационной направленности.

Образовательное направление — формирование у родителей определенной системы знаний, адекватных отношений восприятия ребенка, принятие его особенностей, темпа и своеобразия развития.

Психотерапевтические направление — снижение уровня психоэмоционального напряжения, формирование позитивного образа будущего для ребенка и семьи в целом. Благодаря психотерапевтическому воздействию родители становятся более склонными к со-

трудничеству, изъявляют желание конструктивных изменений. При этом отмечается стабилизация психоэмоционального состояния и у детей.

Интеграционное направление — общественная самореализация родителей, изменение отношения к ним в обществе. Благодаря этому формируется объективная сопричастность к социальной значимости, что существенно отражается на развитии ребенка.

Специалистам по ФК рекомендуется использовать следующие формы обучения родителей. Совместные коррекционно-развивающие занятия физическими упражнениями и играми (родители вместе с детьми) для последующих самостоятельных занятий в домашних условиях можно организовывать совместно с другими семьями. В поле зрения родителей тогда попадают не только свои дети, но и «чужие». Такое переключение внимания кардинально меняет психологию родителей, которые начинают понимать, сравнивать, помогать другим. При этом формируется коллективное мышление, основанное на общей цели, установлении контактов между детьми, родителями, семьями, обмен опытом, знакомство детей и родителей между собой.

Завершающим этапом процесса физической реабилитации ребенка с нарушениями ОДА, проводимой в семье, является аналитический. В ходе реализации программы работы будущего специалиста по ФК с ребенком с нарушениями ОДА и его семьей мы намереваемся добиться получения результатов по нескольким аспектам: охарактеризовать позитивные изменения в ребенке, в его отношениях с семьей; в овладении родителями новыми реабилитационными умениями.

Эффективность проводимой работы с родителями ребенка с нарушениями ОДА доказывает правомерность использования намеченного алгоритма работы и может быть оценена следующим: 1) формирование и закрепление у родителей умений по проведению реабилитационного процесса; 2) осознание родителями необходимости создания оптимальных педагогических условий воспитания ребенка; 3) установление адекватных контактов между родителями и ребенком в процессе совместного взаимодействия.

Эффективное решение проблем реабилитации детей с нарушениями ОДА средствами АФК в современной образовательной системе предполагает подготовку квалифицированных специалистов физкультурно-оздоровительного профиля с акцентом на работу с семьями, воспитывающими детей с нарушениями ОДА. Для того чтобы выработать единую стратегию, необходимо охарактеризовать структуру, уровни и критерии готовности будущих специалистов по физической культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика, 2003. № 10. С. 51-56.
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Что является наиболее важным в воспитании в семье ребенка с ДЦП // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2001. № 3. С. 55-63.
3. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями ОДА. М.: Академия, 2001. 192 с.
4. Литош Н.А. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии. Учебное пособие. М.: Спорт-Академ Пресс, 2002. 140 с.
5. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими ДЦП // Дефектология, 2001. № 3. С. 10-15.

REFERENCES

1. Vvedenskii V.N. Modeling of professional competence of the teacher. *Pedagogika - Pedagogy*, 2003, no.10, pp.51-56 (in Russian).
2. Mastiukova E.M., Moskovkina A.G. What is most important in the education of a child with cerebral palsy. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniami razvitiia - Upbringing and education of children with disabilities*, 2001, no.3, pp.55-63 (in Russian).
3. Levchenko I.Iu., Prikhod'ko O.G. *Tekhnologii obucheniia i vospitaniia detei s narusheniami ODA* [Technology of training and education of children with disabilities ODE]. Moscow, Akademiia, 2001. 192 p.
4. Litosh N.A. *Adaptivnaia fizicheskaia kul'tura. Psikhologo-pedagogicheskaia kharakteristika detei s narusheniami v razvitiu. Uchebnoe posobie* [Adaptive physical culture. Psychological-pedagogical performance of children with disabilities. The tutorial]. Moscow, Sport-Akadem Press, 2002. 140 p.
5. Alferova G.V. New approaches to correctional-developing work with children with cerebral palsy. *Defektologiya - Defectology*, 2001, no.3, pp.10-15 (in Russian).

Информация об авторах **Ермолина Наталья Владимировна**

(Россия, Астрахань)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры спортивных игр и адаптивной физической
культуры
Астраханский государственный университет.
E-mail: tomara-72_64@mail.ru

Морозова Ольга Владимировна

(Россия, Астрахань)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры спортивных игр и адаптивной физической
культуры
Астраханский государственный университет
E-mail: ov-fomina@yandex.ru

Ярошинская Алевтина Павловна

(Россия, Астрахань)

Доцент, доктор биологических наук, профессор
кафедры спортивных игр и адаптивной физической
культуры
Астраханский государственный университет
E-mail: ayaroshinskaya@mail.ru

Information about the authors **Ermolina Natal'ia Vladimirovna**

(Russia, Astrakhan)

Associated Professor, PhD in Pedagogy, Associate
Professor of the Department of Sport Games and
Adaptive Physical Culture
Astrakhan State University.
E-mail: tomara-72_64@mail.ru

Morozova Ol'ga Vladimirovna

(Russia, Astrakhan)

Associated Professor, PhD in Pedagogy, Associate
Professor of the Department of Sport Games and
Adaptive Physical Culture
Astrakhan State University
E-mail: ov-fomina@yandex.ru

Iaroshinskaia Alevtina Pavlovna

(Russia, Astrakhan)

Associate Professor, Doctor of Biological Sciences,
Professor of the Department of Sport Games and
Adaptive Physical Culture
Astrakhan State University
E-mail: ayaroshinskaya@mail.ru

В. С. Дмитрук

Роль системной валеологической установки учеников младших классов

В статье рассматриваются значения валеологических знаний среди учащихся младших классов. Указываются, что валеологическая установка должна стать приоритетной сферой просветительской работы учебных заведений, поскольку здоровье молодых людей не только является личным делом их самих и родителей, а определяется как социальная проблема развития всего общества, как важный субъект государственной политики. Благодаря реабилитации сознания каждого человека, воспитанию целостного гуманистического мировоззрения и культуры здоровья, возможным является процесс массового оздоровления населения

Ключевые слова: здоровье, учащиеся, валеология, установки, культура, здоровый образ жизни, школа

V. S. Dmitruk

The role of systematic valeological installation of younger schoolboys

The article discusses the value of valeological knowledge among younger schoolboys. Specified, that the valeological attitude must become the priority sphere of elucidative work of educational establishments, as a health of young people not only is the personal file them same and parents, and determined as a social problem of development of all society, as important subject of public policy. Due to the rehabilitation of consciousness of everybody, education of integral humanism world view and culture of health, possible is a process of the mass making healthy of population

Keywords: health, school student, valeology, attitude, culture, healthy way of life, school

Здоровье молодого поколения – это социальная проблема развития всего общества. Брехман Н. Н. – основатель учения о здоровье (валеологии) утверждал, что сохранение здоровья зависит от уровня культуры, которая является мерой осознания и овладения человеком своего отношения к самому себе, обществу, природе, а также степенью и уровнем саморегуляции ее собственных потребностей [1]. Поэтому нужно стремиться, чтобы педагоги помогали школьникам младших классов приобретать такие знания о здоровье и навыки его укрепления, которые бы вошли в их культуру, быт, привычки.

Валеологическая культура относительно здорового образа жизни населения Украины постоянно интегрировала, варьировала в процессе своего становления. Она еще и дальше формируется в подсознании людей. Поэтому имеют место проявления валеологического бескультурья, следствием которого является распространение среди молодежи никотиновой зависимости, алкоголизма, наркомании [2].

В целом ухудшение состояния здоровья школьников в значительной мере предопределено такими факторами, как нестабильность общества, неполноценное питание, низкий уровень медицинской помощи, загрязнения окружающей среды, снижения жизненного уровня большинства семей; отсутствие знаний о законах формирования, сохранения и укрепления здоровья; несоблюдение главных валеологических принципов организации учебного процесса и быта.

Кроме того, в комплексе факторов, которые влияют на здоровье, чрезвычайно значимым является образ жизни, выбор которого зависит от сознательного отношения личности к собственному здоровью. Можно заметить, что поведение определяется не знаниями, а мотивами, знания же имеют только «техническое» значение. Но если мотивы того или иного поведения противоречат знанием, то всегда побеждают мотивы. Поэтому очень важная мотивация здорового образа жизни, поскольку лишь просветительство здесь недостаточно [4].

Воспитанием должны заниматься педагоги и медицинские работники вместе с родителями. Кроме того, каждый учитель должен обладать валеологическим мышлением. Следовательно, валеологизация учебного процесса должна органично входить в деятельность общеобразовательной школы при поддержке всего педагогического коллектива. Валеологическое образование рассматривает ученика как субъекта обучения, когда доминирующими принципами становятся предопределенные природой и осознаны им потребности в саморазвитии, самоусовершенствовании, самоутверждении. Оно должно содействовать физическому, психическому и духовному развитию, естественной и социальной адаптации молодого человека.

Эффективная программа по валеологии должна восприниматься не как обычный учебный предмет, за который должно отвечать определенное лицо, а как часть повседневной жизни учащихся младших классов. Внедрение программы по валеологии в учебном заведении будет успешным при условиях ее функционирования как целостной системе, направленной на гармоничное развитие ученика. Именно тогда она поможет произвести у молодых людей собственные системные валеологические знания [5].

К неотложным проблемам, которые должны развязываться в комплексе учебными заведениями принадлежат: предотвращение влияния факторов, которые вредят здоровью, создание гигиенических и социально-психологических условий учебы в школе, благоприятных для гармоничного развития детей, развитие у них высокой системной активности, санитарной культуры, навыков здорового образа жизни.

На уровне учащихся младших классов формируется системная валеологическая установка на ведение здорового образа жизни через системный подход к изучению валеологии. На становление личности учеников влияют: социально-психологический климат в классе, санитарно-гигиеническое состояние помещения, взаимосвязь с педагогами, система обеспечения деятельности школьников в учебном заведении, средства массовой информации. Все знания по валеологии молодой человек связывает со знаниями из других предметов, жизнью в классе, режимом дня и создает собственные приобретения.

На уровне педагогов происходит валеологизация учебного процесса через системный подход, производится система валеологического сознания на здоровый образ жизни. Обязательно должны учитываться: санитарно-гигиеническое состояние учебных помещений, взаимосвязь с педагогическим коллективом школы, вспомогательные знания, которые приобретает учитель через средства массовой информации.

Целый ряд валеологических знаний о физической, соматической, психической составляющей здоровья начинают взаимодействовать в со-

знании молодого человека. Они достигаются в гармонии взаимопонимания между учащимися и педагогами, валеологизацией учебного процесса, семейным воспитанием [6].

Багаж знаний по валеологии реализуется школьниками младших классов через требования, которые делают систему действенной. При поддержке педагогов, одноклассников, средств массовой информации, они учатся делать выводы и осознавать, что поведенческие осложнения можно предотвратить через формирование навыков ответственного поведения. Последние закладываются в подсознание человека на всю оставшуюся жизнь.

Уровень иерархии валеологической установки постепенно наслаивается. Во время создания системности знаний особенно важно овладеть практическими навыками, выработке и закреплению привычек, возможностей реализовать их на практике.

Дидактичные особенности разных методов оказываются в формах организации учебы: рассказ, объяснение, беседа, самостоятельная работа, конференция, практическая работа, анализ валеологических ситуаций, решение валеологических заданий. Рекомендуем оформление «Паспорта здоровья» или «Дневника самоконтроля», который является одним из методов валеологического мониторинга. С образовательной целью советуем посещение поликлиники, больницы, экскурсии в рекреационное учреждение, фитнес-центра, спортивного комплекса, стадиона.

Большое значение имеет коррекционная работа, цель которой: помочь сформировать у школьников начальной школы уверенное поведение, ориентацию на ведение здорового образа жизни, научить индивидуальных приемов межличностного общения (специальные тренинги относительно умения сказать «нет»). Важнейшие валеологические задания:

1. Изучение состояния здоровья воспитанников и уровня сформированности их знаний, умений и навыков, от которых зависит сохранение и укрепление здоровья. На этом этапе определялось физическое, психическое, социальное и духовное здоровье.

2. Обеспечение здоровой и безопасной валеологической среды. Нужно помнить, что учеба должна приносить удовлетворение и радость, а не болезни.

3. Наличие всех элементов учебного процесса в соответствии состояния здоровья, физических и психологических возможностей учащихся и педагогов.

4. Формирование у школьников ответственности за свое здоровье, окружающую среду, здоровье семьи и общества.

5. Содействие ведению здорового образа жизни и поддержанию конструктивных межличностных отношений.

6. Использование системного подхода во время преподавания учебных предметов, выработки в учеников системности валеологических знаний.

7. Создание мотивационных элементов валеологического образования, развития потребности систематически укреплять свое здоровье.

Использование системного подхода в учебе дополняет подсознание валеологическими знаниями, имея представление о системе и ее атрибутивные признаки. Это даст возможность каждому произвести свою систему знаний о сохранении репродуктивного здоровья. В процессе учебы особенно важным является умение младших школьников самостоятельно анализи-

ровать и обобщать информацию, которая касается здорового образа жизни, положительно решать конфликтные ситуации [3].

Валеологическое образование должно стать приоритетной сферой просветительской работы школы, поскольку здоровье молодых людей не только является личным делом их самих и родителей, а определяется как социальная проблема развития всего общества, как важный субъект государственной политики. Благодаря реабилитации сознания каждого человека, воспитанию целостного гуманистического мировоззрения и культуры здоровья, возможным является процесс массового оздоровления населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брехман Н. Н. Введение в валеологию – наука о здоровье. Л. : Наука, 1987. 125 с.
2. Вдовина Л.Н. Роль естественнонаучных дисциплин в формировании компетентности здоровьесбережения // Перспективы науки и образования, 2013. № 5. С. 121-124.
3. Волкова С. С. Методика використання валеологічних знань при самоорганізації здорового способу життя // Валеологія, 1997. № 1 (2). С. 11-14.
4. Концепція неперервного валеологічного виховання та освіти в Україні // Валеологія, 1999. № 2. С. 2-14.
5. Оржеховська В. Валеологічні знання – дітям і молоді // Освіта України, 1999. № 36. С. 10-17.
6. Харитоновна Е. А. Здоровьесберегающие технологии в формировании психоземotionalного здоровья дошкольников // Перспективы науки и образования, 2014. № 1 (7). С. 195-196.

REFERENCES

1. Brekhman N.N. *Vvedenie v valeologiiu – nauka o zdorov'e* [Introduction to valeologii - the science of health]. Leningrad, Nauka, 1987. 125 p.
2. Vdovina L.N. The role of natural Sciences in the formation of competence in health care. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.5, pp.121-124 (in Russian).
3. Volkova S.S. method of the use of valeological knowledge for the self-organization of healthy lifestyles. *Valeologiia - Valeology*, 1997, no.1(2), pp.11-14 (in Ukrainian).
4. The concept of continuous valeological education in Ukraine. *Valeologiia - Valeology*, 1999, no.2, pp.2-14 (in Ukrainian).
5. Orzhekhov's'ka V. Valeological knowledge to children and youth. *Osvita Ukraini - Education of Ukraine*, 1999, no.36, pp.10-17 (in Ukrainian).
6. Kharitonova E.A. Valeological knowledge to children and youth. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1(7), pp.195-196 (in Russian).

Информация об авторе

Дмитрук Виталий Степанович
(Украина, Луцк)

Преподаватель кафедры физического воспитания
Луцкий национальный технический университет
E-mail: bakiko_igor@mail.ru

Information about the author

Дмитрук Виталий Степанович
(Ukraine, Lutsk)

Lecturer of the Department of Physical Education
Lutsk National Technical University
E-mail: bakiko_igor@mail.ru

Ю. В. Ставропольский

Социологическая феноменология А. Шютца и становление японской феноменологической социологии

В статье рассматриваются основные этапы развития феноменологической социологии в Японии. После окончания второй мировой войны, социологические исследования в Японии испытывали на себе сильнейшее влияние со стороны американской функционалистской социологии. Начиная с семидесятых годов, вектор японской социологической мысли переориентировался с американской функционалистской социологии на феноменологическую социологию. Особое внимание обращается на социологические концепции основных представителей феноменологического направления в японской социологии

Ключевые слова: феноменология, социология, интенциональность, интерсубъектность, сознание, действие, критика

Yu. V. Stavropol'skii

Sociological phenomenology A. Schutz and formation Japanese phenomenological sociology

The article considers the basic stages of development of phenomenological sociology in Japan. After world war the second, sociological research in Japan has experienced the strongest influence on the part of the American functionalist sociology. Since the seventies, vector Japanese sociological thoughts shifted from American functionalist sociology on phenomenological sociology. Special attention is paid to the sociological concept of the main representatives of the phenomenological trend in the Japanese sociology

Keywords: philosophy, sociology, intentionality, intersubjectivity, consciousness, action, criticism

Трослеживая историю феноменологической социологии в Японии, нельзя пройти мимо таких японских социологов, как Масамити Симмэй (Sinmei) (1898 – 1984), Дзисе Усуи (Usui) (1890 – 1991) и Кадзута Кураути (Kurauchi) (1896 – 1988). Все трое в большей или меньшей степени испытали на себе влияние веймарской либеральной культуры двадцатых годов, либо непосредственно благодаря учебе в Германии, либо косвенно благодаря литературе того времени и своей страсти к чтению.

Немецкое влияние на японскую социологию начинается в девяностые годы XIX века, когда в эпоху Мэйдзи японское правительство стало отправлять большое количество студентов в Германию. Они должны были изучить прусскую модель государственного управления и впоследствии реализовать эту модель на родине. После первой мировой войны и поражения Германии, интерес к прусской консервативной модели уступил место интересу японцев к либеральной

философии неокантианцев, В. Дильтея и Г. Зиммеля. Это младшее поколение студентов стали называть поколением демократии тайсе (taisho). К этому поколению принадлежали М. Симмэй, Д. Усуи и К. Кураути.

Феноменологическую философию привез в Японию выдающийся японский философ Китаро Нисида (Nishida), и до начала второй мировой войны она занимала центральное место. В 1920 году К. Нисида опубликовал книгу «Проблема сознания» (Ishiki no mondai) с посвящением Э. Гуссерлю. В полемике с Э. Гуссерлем, У. Джемсом, А. Бергсоном и другими западными философами, К. Нисида разрабатывал собственную концепцию. На этом интеллектуальном фоне в Японии развивалась феноменологическая социология. К концу двадцатых годов феноменологическая социология (Genshogakuteki shakaigaku) приобрела известность в Японии. В 1928 году М. Симмэй опубликовал статью «Формальная социология и феноменологическая социология», в которой присутствуют неоднократные ссылки

на немецких феноменологических социологов М. Шелера, Э. Крассауера, Т. Литта, Ф. Зандера, А. Фиркандта, А. Вальтера и Г. Вальтер. Это был первый в Японии систематический анализ немецкой феноменологической социологии. В том же 1928 году М. Симмэй опубликовал свою работу «О теории формальной социологии» (Keishikishakaigakuron), свидетельствующую об энтузиазме молодого социолога, стремившегося привнести в японскую науку свежие зарубежные идеи.

Специалисты ставят обе публикации М. Симмэя в один ряд с работами таких авторов, как Л. фон Визе и Р. Арон. Не следует забывать, что Р. Арон, в отличие от М. Симмэя, имел возможность непосредственно наблюдать развитие немецкой социологии до прихода к власти нацистов. М. Симмэй разработал собственную социологическую концепцию, которую назвал Kouigenkan. Это означает социологию, основанную на понятии связующего действия в качестве синтеза формы и содержания. Он пришел к своей концепции благодаря критике формальной социологии Г. Зиммеля. С одной стороны, М. Симмэй придавал большое значение эмпирической социологии в том, что касается принятия идеи феноменологической социологии, с другой стороны, подчеркивал важность интуитивного метода и приложил руку к мистификации феноменологической социологии. Можно сказать, что М. Симмэй критиковал наивное применение эйдетического метода и преувеличение феноменологии в социологии. В опубликованной в 1939 году книге «Основная проблема социологии» (Shakaigaku no kisomondai), он цитирует А. Шютца по поводу концепции действия М. Вебера и важности осмысления.

Д. Усуи высказал свое отношение к феноменологии и социологии в предисловии к своим «Эссе по социологии» (Shakaigaku gonshu), опубликованным в 1964 году. В методологическом отношении феноменология его не удовлетворяла, но его зачаровывал и глубоко интересовал строгий и точный анализ тех образов и конституирующих моментов сознания, которыми оперирует феноменология. Он первым в Японии занялся изучением М. Вебера, однако веберова теория идеальных типов его разочаровала, и постепенно он переключился на феноменологию Э. Гуссерля, в которой надеялся найти более определенное основание социологии.

В то время, когда Д. Усуи занялся социологией, в Японии отмечался расцвет не социологии, а философии. С одной стороны, приобрела широкую известность философия К. Нисиды, а с другой стороны получила широкое признание неокантиантская философия. Кроме того, приобрел известность В. Дильтей, и феноменологию в конце концов заметили. Д. Усуи полагал, что, избрав для себя социологию, он не имеет права проходить мимо таких вопросов как что

такое социология и каким образом она возможна.

Д. Усуи изучал М. Вебера в семинаре К. Нисиды в университете Киото, и под его руководством занимался переводом немецкого социолога на японский язык. Д. Усуи стремился, взяв в качестве основания социологии феноменологию, превратить социологию в точную науку. Одной из центральных проблем социологии он полагал анализ актов мышления или сознания. Попытки развития методологии М. Вебера с применением строгой феноменологической семантики, онтологии М. Хайдегера и философии К. Нисиды получили выражение в произведении «Понимание альтер-эго» (Тага но гуокай), увидевшем свет в 1945 году. В каком-то смысле на протяжении тридцатых годов Д. Усуи был занят решением той же принципиальной проблемы создания философского основания социологии, которой занимался в Вене А. Шютц. Однако, ни в одной работе Д. Усуи нет ни одного упоминания об А. Шютце.

К. Кураути применил феноменологический метод к социологии культуры. Он утверждал важность личного опыта для социологического знания и заявлял, что социальное есть факт пережитого опыта (Erlebnis), на чем основана вся наша социальная жизнь. Без того, что дается в формах пережитого опыта, сущность общества познать невозможно. Разумеется, многообразные конкретные актуализации социальной жизни можно наблюдать помимо нас, но принципиальные положения и основополагающие структуры обязательно содержатся в структуре пережитого нами опыта. Поэтому при разработке принципиальных социологических понятий важно интуитивно отличать универсально значимые факты от конкретного жизненного опыта, избавляясь от несущественного. В социологии такой метод прижился лишь после того, как Э. Гуссерль создал чистую феноменологию,

К. Кураути следующим образом представлял отношение феноменологии к социологии. Социальные феномены отличаются от естественных феноменов благодаря явлению интенциональности. Например, когда человек меняет свое отношение к чему-либо через изменение своего положения в обществе, когда образуется или распадается группа, когда некая политическая идея подталкивает общество в определенном направлении — всегда существуют процессы, отправной и конечной точкой которых оказывается сознание. Поскольку осмысленные феномены существуют лишь для такого субъекта, который способен их переживать, то социальные феномены должны непосредственно переживаться в соответствии с их интенциональным содержанием, а социологический порядок зиждется на закономерностях и формах проявления человеческого сознания. Необходимость основания социологии определяется свойствами,

присущими сознанию, которые следует открыть подобно тому, как были открыты аксиомы геометрии. При каких условиях возможны подобные необходимые и универсально валидные переживания? Если необходимо открыть феномены человеческой жизни, из которых образуются социальные отношения, то социологическое знание должно вернуться к интуиции, которая аподиктична. Объектами интуитивного понимания должны стать категориальные формы, избавленные от конкретных факторов с их эмпирическими примесями и до предела обобщенные. Здесь возникает идея формальной социологии. Тематами формальной социологии выступают, к примеру, обобщенные групповые категории, обобщенные социальные нормы, обобщенный социальный тип и т. п. Они относятся к верхнему уровню социологии, с которого возможен переход в сферу подлинной феноменологии. Поскольку социология ориентируется на выражение интенциональной жизни социализированных людей, то не существует коренной разницы между объектом социологии и объектом феноменологии. Все социологическое знание основывается на формальной социологии, а формальная социология гарантирована феноменологическим пониманием базовой структуры сознания.

В разработке основания социологии К. Кураути следует за Э. Гуссерлем и расширяет пределы интуиции. Им разработаны структурный анализ «я»-опыта, взаимности перспектив, «я-ты», теория многомерной социальной реальности, временная структура общества, динамическая структура взаимно чуждых социальных групп.

Общим для М. Симмэя, Д. Усуи и К. Кураути является не только их интерес к феноменологической социологии. Все трое стремились выработать строгое научное основание социологии на основе феноменологических принципов, при этом каждый понимал феноменологию несколько иначе. Как уже отмечено, в этот период в Вене А. Шютц занимался решением точно такой же проблемы. Если бы состоялось знакомство с работами А. Шютца (хотя отрывочные ссылки на него имеются), то круг методологических проблем академического социологического сообщества в Японии в тридцатые годы мог бы стать иным. Однако, содержание и формы философского основания социологии, выработанного А. Шютцем, остались втуне. Прошло почти полвека, пока работы А. Шютца пришли в Японию через США!

В Японии феноменологическую социологию А. Шютца заметили в середине семидесятых годов благодаря младшему поколению социологов, которых называли послевоенным поколением (*sengo sendai*). Большинство из них родились после 1940 года и получили образование в послевоенной демократической Японии. Тем

временем большинство японских ученых, занимавшихся социальными науками, исследовали проблемы современного им японского общества в целом, в первую очередь политическую демократизацию, экономическую модернизацию, урбанизацию, индустриализацию, рационализацию и отчуждение. В 1964 году в Токийском университете прошел симпозиум, посвященный столетию М. Вебера, на котором подробно рассматривались М. Вебер и К. Маркс, М. Вебер и Т. Парсонс, но прошли мимо М. Вебера и А. Шютца.

После окончания второй мировой войны, социологические исследования в Японии испытывали на себе сильнейшее влияние со стороны американской функционалистской социологии и европейской социологии в духе К. Маркса — М. Вебера и модернизма. Вплоть до конца шестидесятых годов в Японии изучался М. Вебер без обращения к А. Шютцу. Единственное исключение — монография Хидео Аоямы (Aoyama) 1950 года «Социальная теория Макса Вебера» (Max Weber no shakaigiron).

В середине семидесятых годов возникает радикальная социология как критическая реакция на объективистскую и функционалистскую социологию, но и она была заимствована в контексте американской социологии. Одновременно, вместе с попытками изменить функционалистскую парадигму социологии, в японскую социологию проникает феноменологический подход. Говоря о феноменологической социологии как о новой парадигме, следует прежде всего обратить внимание на книгу П. Л. Бергера и Т. Лукманна «Социальное конструирование реальности», японский перевод которой «*Nitijosekai no kousei*» увидел свет в 1977 году. Эта книга позволила обобщить новую концепцию и метод. Привлекательность П. Л. Бергера и Т. Лукманна для молодых японских социологов объясняется тем, что эти авторы прямо выступили против традиционной социологии, опираясь на идеи Т. Парсонса, сформулированные в 1937 году в «Структуре социального действия». Они поступили в отношении Т. Парсонса примерно таким же образом, каким он сам в свое время поступил с трудами великих предшественников: М. Вебера, Э. Дюркгейма, В. Парето и К. Маркса. Книга П. Л. Бергера и Т. Лукманна обращена не к отдельным положениям из трудов разных авторов, она представляет собой единую систематически изложенную теорию. Поняв это, молодое поколение устремилось в мир альтернативной социологии, социологии обыденной повседневности [5]. Молодежь, которая выросла в условиях экономического подъема, сознательно или бессознательно стремилась освободиться от наследия предшественников, мечтавших о бесклассовом обществе, но не знала, как это сделать, а П. Л. Бергер и Т. Лукманн указали им путь.

В 1991 году на японский язык переведена книга Ю. Хабермаса «К логике социального познания» (*Shakaigaku no ronrini yosete*). Японский перевод несколько запоздал – в Германии книга опубликована в 1967 году. Ю. Хабермас попытался обобщенно взглянуть на новые тенденции в философии социальных наук в Европе и в США после второй мировой войны. Ему удалось нарисовать картину современного состояния социальных наук и содействовать распространению новых обществоведческих концепций, в том числе феноменологической социологии. Однако, успех книги Ю. Хабермаса привел к непредумышленному упрощению рассматриваемых концепций, что не способствовало точности их понимания. Так, он опрометчиво ограничил пределы исследования феноменологической социологии анализом сознания.

Третьей публикацией в этой связи стала книга А. Шютца «Смысловая структура социального мира», японский перевод которой «*Shakaiteki sekai no imikousei*» вышел в свет в 1982 году. В 1998 году в Японии ее включили в список классических книг по социологии наряду с «Левиафаном» Т. Гоббса и «Социальной системой» Н. Луманна. Великолепный японский перевод избавляет читателя сразу от двух проблем, связанных с пониманием немецкого языка и феноменологии [4].

Благодаря этим трем книгам, вектор японской социологической мысли начиная с семидесятых годов переориентировался с американской функционалистской социологии на критическую социологию франкфуртской школы, на феноменологическую социологию и т. п.

В 1974 и 1975 годах на заседаниях Японского социологического общества зачитывались доклады о различных аспектах концепции А. Шютца, впоследствии феноменологическая социология в Японии стала полностью идентифицировать себя с феноменологией А. Шютца.

Из всего многообразия исследований А. Шютца в Японии в восьмидесятые годы наиболее значительным представляется монография Ватару Хиромацу (*Hiromatsu*) «*Genshogakuteki shakaigaku no soken – Alfred Schutz kenkyu-poto*» («Прототип феноменологической социологии – исследовательские заметки об Альфреде Шютце»), опубликованная в 1991 году [1]. Несмотря на то, что автор избрал жанр исследовательских заметок, ему удалось вычленивать и далее развить основные положения концепции А. Шютца. Особого внимания заслуживает рассмотрение В. Хиромацу следующих двух проблем. Во-первых, важен вклад В. Хиромацу в осмысление труда А. Шютца «Смысловая структура социального мира», во-вторых – критика А. Шютца с позиций марксистской социальной философии, в особенности критические замечания по поводу проблемы А. Шютца и М. Вебера.

В. Хиромацу расценивает произведение «Смысловая структура социального мира» в качестве прототипа феноменологической социологии, который получил широкое признание среди ученых первого эшелона не в одной лишь социологии, но вообще в социокультурных исследованиях. Однако, многие места затруднены для понимания по причине философских нагромождений. Задача философа – облегчить читателям детализированное восприятие текста А. Шютца. Лучше всего справиться с данной задачей удается благодаря жанру исследовательских заметок.

Восемь глав книги В. Хиромацу посвящены поставленной цели: «Проект социальной философии А. Шютца», «Компоновка социальной философии А. Шютца», «А. Шютц и тень А. Бергсона», «О понимании А. Шютцем Другого» (две главы), «Шютцева теория мира непосредственно переживаемой реальности», «Шютцева теория мира современности», «Исследование А. Шютцем понимающей социологии».

Две трети текста книги В. Хиромацу принадлежит прямым цитатам из «Смысловой структуры социального мира», все цитаты переведены собственноручно с немецкого оригинала. Однако, поскольку книга В. Хиромацу написана полуклассическим стилем японского языка, не все авторские комментарии удастся понять. В. Хиромацу пришлось затратить немало усилий для перевода на японский язык таких терминов, как *Umwelt, Mitwelt, Vorwelt, Nachwelt, Handeln, Handlung* и т. п. Иногда он слишком буквально трактует определения, педантично вникая в смыслы слов, например, объяснение слова *kontinuierlich* занимает три страницы. Поэтому, при чтении книги В. Хиромацу возникает полное ощущение того, что читаешь текст самого А. Шютца. Сложно найти сравнительный аналог столь кропотливо выполненному исследованию.

Несмотря на столь трепетное отношение к «Смысловой структуре социального мира», В. Хиромацу относится к А. Шютцу критически. Его критическое отношение переходит с А. Шютца вообще на всех социологов, которые являются сторонниками социологической теории социального действия. Из авторского предисловия явствует, что в то время В. Хиромацу планировал аналогичный проект, посвященный исследованию М. Вебера, Дж. Мида и Т. Парсонса, который он собирался назвать «Исследовательские заметки о теории социального действия».

Корректное понимание критики А. Шютца со стороны В. Хиромацу требует понимания того, к какой цели стремится В. Хиромацу, критикуя теорию социального действия. Критическое отношение В. Хиромацу к теории социального действия проявляется в следующих утверждениях. В. Хиромацу является сторонником отрицания концепции Э. Дюркгейма, которая

представляет собой самодостаточный социальный физикализм объективно установленных социальных феноменов, и концепции М. Вебера, ориентированной на понимание субъективно реализуемого смысла атомов, т. е. индивидов и их действий, через преодоление оппозиционной парадигмы (гиподигмы) субстанциализма общества — субстанциализма индивида, которая лежит в основании обеих концепций. В. Хиромацу стремится к отрицанию современного взгляда на человека и общество, критические замечания В. Хиромацу в отношении А. Шютца и М. Вебера исходят из этой практико-теоретической точки зрения.

Критика А. Шютца со стороны В. Хиромацу такова. А. Шютц допускает, что М. Веберу удалось определить окончательную исходную точку любой адекватной теории в социальных науках. Исходя из этого допущения, А. Шютц предпринимает скрупулезный анализ субъективного смысла — центрального понятия в концепции М. Вебера. В. Хиромацу задается вопросом о том, насколько успешна преемственность концепции А. Шютца по отношению к понимающей социологии М. Вебера, если отнестись к усилиям А. Шютца под критическим углом зрения, предполагающим отрицание упомянутой выше оппозиционной гиподигмы современного взгляда на человека и общество. В. Хиромацу считает оправданным утверждение, что М. Веберу удался онтологический прорыв сквозь рамки субстанциализма индивида, но, исчерпав индивидуализм, М. Вебер исчерпал себя. Нет никакого сомнения, что теории социального действия М. Вебера требуется новый метод. В этой связи усилия А. Шютца по философскому обоснованию понимающей социологии М. Вебера и ее преемственному развитию в методологическом отношении расширяют и делают более очевидными проблемы, присущие веберовой парадигме.

За критикой со стороны В. Хиромацу скрывается важный вопрос понимания методологического проекта «Смысловой структуры социального мира». Следует ли расценивать «Смысловую структуру социального мира» в качестве философского обоснования теории социального действия М. Вебера с привлечением для этого трансцендентальной феноменологии Э. Гуссерля? В роли критического наследника М. Вебера, А. Шютц благополучно существует в мире трансцендентальных эго и индивидуального субстанциализма, всерьез занимаясь проблемой интересу субъективности. Но это интермодальная интересу субъективность на когнитивном уровне [6], а не интеракция на онтологическом уровне.

Тем не менее, философская интерпретация В. Хиромацу способствовала тому, что на протяжении восьмидесятых годов в Японии труды А. Шютца были широко восприняты в качестве

попытки описания устройства социального мира в форме смыслового контекста актов индивидуального сознания. Сложилось своего рода трио. Ю. Хабермас в шестидесятые годы определил феноменологическую социологию как анализ сознания. В семидесятые годы С. Ямагути сформировал образ субъективиста А. Шютца. В восьмидесятые годы В. Хиромацу сформулировал проблему А. Шютца как трансцендентальное эго в гуссерлианском смысле. Такое более-менее преувеличенное представление об А. Шютце и его феноменологической социологии глубоко проникло в японскую социологию и другие общественные науки, предопределив ситуацию с исследованиями А. Шютца.

Однако, в девяностые годы ситуация стала меняться. Появились новые материалы, и специалисты-шютцеведы опубликовали несколько серьезных исследований. В 1994 году Масатака Катагири (Katagiri) опубликовал монографию «Schutz no shakaigaku» («Социология А. Шютца»), в 1995 году Мототака Мори (Mori) «Alfred Schutz no Uien» («Альфред Шютц в Вене»), в 1997 году Хисаси Насу (Nasu) «Genshogakuteki shakaigaku heno michi» («Метод феноменологической социологии»), в 1998 году Кадзухиса Нисихара (Nishihara) «Imi no shakaigaku — Genshogakuteki shakaigaku no bouken» («Социология смысла — приключение феноменологической социологии»). В каждой из этих знаменательных публикаций девяностых годов представлено новое видение концепции А. Шютца.

В 1997 году в университете Мусаси (Musashi) состоялся симпозиум Японской ассоциации изучения истории социологии на тему «Современное значение феноменологической социологии». Один из докладчиков профессор К. Нисихара наметил четыре проблемы, над которыми в будущем предстоит работать специалистам по А. Шютцу. Первая проблема — проследить идеи А. Шютца в имманентном процессе их развития. Вторая проблема — проследить отношение А. Шютца к его интеллектуальным предшественникам, современникам и последователям, в особенности среди феноменологов и социологов. Третья проблема — история принятия концепции А. Шютца социологией с фокусом на социологической теории. Четвертая проблема — в каком направлении следует продолжать вести дискуссию об А. Шютце: либо критическая преемственность, либо преемственное развитие концепции А. Шютца.

Некоторые проблемы, поставленные К. Нисихара, уже находят свое решение в США и в Европе, расширяя интеллектуальные горизонты шютцеведения. Сам К. Нисихара занимается четвертой проблемой, которой посвящена его монография «Социология смысла — приключение феноменологической социологии» [2], выступив последователем покойного В. Хиромацу.

Монография М. Мори «Альфред Шютц в Вене» [3] имеет подзаголовок «Идея либерального превращения обществоведения и его цикл». Автором собрана уникальная коллекция документов, проливающих свет на формирование мышления А. Шютца в его бытность в Вене (1889 – 1938), на то, в каких обстоятельствах была написана «Смысловая структура социального мира», на то, как А. Шютц отстаивал собственную точку зрения на так называемую феноменологическую социологию.

Многостраничный том (748 страниц) разделен на четыре части и на десять глав. Часть первая называется «Полемика о социальном приеме» включает главы «А. Шютц в столичном городе Вене», «Основные республиканские идеи», «Социологический спор о политике», «Эпоха терапевтического нигилизма». Вторая часть «Основные течения социологической мысли в Вене в двадцатые годы» содержит главу «Тупик социальной теории, основанной на эпистемологической критике». Третья часть «Попытка превращения, которую предпринял А. Шютц – концепция конститутивной теории социального мира» состоит из глав «Четыре рукописи двадцатых годов», «Влияние Макса Вебера», «Смысловая структура социального мира». Четвертая часть «Либерализм как метафора» содержит главы «Между социальной наукой и

идеалистической философией», «Начало и конец нового мира».

Уникальность монографии М. Мори в ее авторском замысле показать развитие концепции А. Шютца на фоне Вены двадцатых годов – места, где кипела интеллектуальная жизнь, о чем сегодня забыли. Проведенный в Вене и Нью-Йорке историко-социологический анализ окказывает нам А. Шютца – ученого-обществоведа в контексте грандиозных событий той эпохи, и одновременно знаменует новую эпоху – глобализации социологических исследований.

Дальнейшему распространению идей А. Шютца в Японии способствовало новое поколение японских переводчиков, благодаря скромному труду которых произведения А. Шютца сделались намного ближе к японскому читателю. Японские ученые-шютцеведы поддерживают тесные контакты с коллегами из США и Европы. В будущем предстоит высвободить А. Шютца из-под эпистемологических чар В. Хироматсу. Для этого потребуются изменить парадигму и реконструировать шютцеву онтологию жизненного мира уже не в качестве эпистемологической проблемы, но как антропологическую прагматическую проблему. Для этого потребуются, как указал К. Нисихара, проследить идеи А. Шютца в имманентном процессе их развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hiromatsu W. Genshogakuteki shakaigaku no sokei – Alfred Schutz kenkyu-noto. Tokyo: Seidosha, 1991.
2. Nishihara K. Imi no shakaigaku – Genshogakuteki shakaigaku no bouken. Tokyo: Kobundo, 1998.
3. Mori M. Alfred Schutz no Uien. Tokyo: Shinhyoron, 1995.
4. Волгина М. Ю. Перевод терминов как ключевых единиц специального текста // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 170-175.
5. Ставропольский Ю. В. Качественная социология в Японии // В мире научных открытий (Гуманитарные и общественные науки), 2013. № 9.1 (45). С. 405-413.
6. Тимошук Е. А. Интерсубъективность социокультурного мира // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 32-36.

REFERENCES

1. Hiromatsu W. Genshogakuteki shakaigaku no sokei – Alfred Schutz kenkyu-noto. Tokyo, Seidosha, 1991.
2. Nishihara K. Imi no shakaigaku – Genshogakuteki shakaigaku no bouken. Tokyo, Kobundo, 1998.
3. Mori M. Alfred Schutz no Uien. Tokyo, Shinhyoron, 1995.
4. Volgina M.Iu. Translation of terms as the key units of special text. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp.170-175 (in Russian).
5. Stavropol'skii Iu. V. Qualitative sociology in Japan. *V mire nauchnykh otkrytii (Gumanitarnye i obshchestvennye nauki) - In the world of scientific discovery (Humanities and social Sciences)*, 2013, no.9.1(45), pp.405-413 (in Russian).
6. Timoshchuk E.A. Intersubjectivity of socio-cultural world. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp.32-36 (in Russian).

Информация об авторе

Ставропольский Юлий Владимирович
(Россия, Саратов)

Доцент, кандидат социологических наук, доцент
кафедры общей и социальной психологии
Саратовский государственный университет имени
Н. Г. Чернышевского
E-mail: StJulius@yandex.ru

Information about the author

Stavropol'skii Iulii Vladimirovich
(Russia, Saratov)

Associated Professor, PhD in Sociology, Associate
Professor of the Department of General and Social
Psychology
Saratov State University named after N.G.Chernyshevsky
E-mail: StJulius@yandex.ru

Т. Ф. Волкова

Исследование потребительских качеств городской среды

В статье сформулировано понятие потребительских качеств городской среды, определена актуальность изучения потребительских качеств жилой среды для разработки стратегии развития и формирования жилых территорий города. Описывается технология и результаты социологического обследования потребительских качеств среды, проводимого в рамках учебной дисциплины

Ключевые слова: потребительские качества среды, жилая среда, городская среда, анкетирование

T. F. Volkova

The study of consumer qualities of the urban environment

The paper formulates the concept of consumer qualities of the urban environment, determined the urgency of studying of consumer qualities of the living environment for the development of strategy of formation and development of residential areas of the city. Describes the technology and the results of sociological surveys of consumer qualities of the environment, held in the framework of educational discipline

Key words: consumer qualities of the environment, living environment, urban environment, questioning

Качество городской среды рассматривается как один из показателей качества жизни в городе. «Качество жизни» – социологическая категория, характеризующая условия жизни и ориентированная на оценку степени удовлетворения потребностей, которые не поддаются прямому количественному измерению. Основываясь на взаимосвязи данных категорий, можно предположить, что одним из важных критериев оценки может служить степень удовлетворения средой разнообразных потребностей горожан. При подобном социологическом подходе к городской среде велика роль «субъективных» оценок различных элементов среды и, прежде всего, потребительских качеств этой среды (далее ПКС). Для жилых территорий совокупность потребительских качеств характеризует комфортность проживания в городе, уровень удобства проживания в данном месте, его привлекательность и престижность.

Структура и качество этой оценки зависят, в свою очередь, от социальной структуры населения – его слоев и возрастных групп, проявления «фактора желаемого соседства». Оценка потребительских качеств различных типов территорий города должна включать мнение их непосредственных потребителей. Изучение

субъективных оценок среды дает возможность выявить факторы и условия, воспринимаемые как неблагоприятные, отклоняющиеся от нормы определенной категорией жителей или населением в целом.

Диагностика ПКС городских территорий может осуществляться в несколько этапов с уточнением и верификацией итогов оценки на каждом этапе, иными словами, анализ различных факторов, влияющих на формирование и развитие среды, и выявление потребительской оценки среды возможны с временным разрывом.

С целью получения объективной информации по структуре ПКС и их особенностей в г. Пензе в рамках учебной дисциплины «Социальные основы архитектурного проектирования» в несколько этапов было проведено социологическое обследование, технология и результаты которого приведены далее.

Этап 1. Проведено пилотное анкетное обследование населения в г. Пензе, в котором принимало участие 320 респондентов.

Задачи опроса:

- оценка среды районов города по степени комфортности проживания;
- выявление степени удовлетворенности местом своего проживания;

· выявление основного фактора предпочтительности выбора места возможного проживания.

Результаты анкетирования:

1. 6% опрошенных удовлетворено своими жилищными условиями, 80% удовлетворено размещением своего жилья в структуре города.

2. Подавляющим большинством опрошенных высоко оценены по комфортности проживания:

- центральные районы города,
- районы, воспринимаемые как экологически чистые (хорошая аэрация, соседство лесных массивов, наличие или соседство водных пространств),
- территории, примыкающие к главным городским улицам.

3. Наиболее важным критерием при выборе места возможного проживания в г. Пензе выбран экологический фактор, опередив традиционный транспортный.

Наблюдения за приоритетностью в выборе места, проводимые за последние 20 лет, позволяют выделить районы города, пользующиеся стабильно повышенным спросом и воспринимаемые населением как престижные. Следует заметить, что «престижность» - важный критерий эффективности градостроительной деятельности, реагирующий на любые изменения в городской среде и в социальной жизни населения города.

Этап 2. В опросе использованы основные формулировки и способы постановки вопросов предыдущей анкеты. Обследованим было ох-

вачено 2817 человек, использовалась систематическая выборка, по которой распределение респондентов по районам города производилось в соответствии с плотностью населения

Анкета состоит из нескольких блоков вопросов. Ответы на вопросы первого блока позволяют охарактеризовать респондентов по принадлежности к определенным возрастным группам, выявить уровень обеспеченности жильем, его качество, размещение в структуре города и степень удовлетворения им.

Задачи опроса:

· определение социальной структуры опрошенных;

· выявление степени удовлетворенности местом своего проживания;

· определение структуры и иерархии критериев оценки среды (ПКС);

· выделение наиболее предпочтительного района проживания в г. Пензе.

Результаты анкетирования:

1. Определено, что подавляющее большинство опрошенных не довольны своими жилищными условиями (63.8%), даже если они отвечают жилищному стандарту. Размещением своего жилья в структуре города удовлетворено 55,16%.

2. Следующий блок вопросов позволил определить наиболее важные критерии оценки качества среды. Результаты пилотного исследования позволили выделить несколько основных факторов, вес и значимость которых зависят от частоты упоминаний респондентами.

Таблица 1

Определение значимости критериев оценки качеств среды

№	Критерии оценки	Частота упоминаний, % от количества респондентов	Ранг критерия
1	Удобство проживания в квартире	34,77	I
2	Эстетика застройки	4,25	VI
3	Близость остановок общественного транспорта и удобство перемещения	12,86	III
4	Близость МПТ (мест приложения труда)	11,36	V
5	Экологическая чистота	22,66	II
6	Удобство КБО	12,54	IV
7	Прочее	1,56	VII

3. Последний блок вопросов имел задачу выявления наиболее предпочтительного района для проживания из предложенных одиннадцати, на которые условно был поделен город. По результатам опроса выстроена шкала предпочтительности. Наиболее предпочтительными оказались:

- центральный район города (28,8%);
- крупный район с активной строительной деятельностью (Арбеково - 28,2%);
- район с высокими экологическими показате-

телями (хорошая аэрация, соседство парковой и лесопарковой зон), расположенный в относительной близости от центра города (Западная поляна - 18%).

Этап 3. Исследование влияния привлекаемости типа жилья на предпочтительность проживания в районе дислокации жилой застройки этого типа проводилось по двум уровням: на уровне анализа спросов и эффективности продаж жилья и на уровне опроса клиентов риэлтеров.

Задачи исследования:

- выявление предпочтительных мест проживания через спрос на жилье;
- определение влияния района размещения жилья на его цену;
- построение планограммы ценности участков по результатам анализа купли-продажи жилья;
- сопоставление данных риэлторских компаний и экспертной оценки среды;
- построение модели «идеальной среды».

1. Фактор размещения жилья в структуре города, по данным Пензенской ассоциации риэлтеров, влияет на рыночную цену квартиры. Факторы, определяющие стоимость квартиры: этаж, на котором размещено жилье; расположение дома по отношению к остановочным пунктам общественного транспорта, магазинам, школам; площадь кухни, изолированность комнат, удобство планировки квартиры; наличие горячей воды; наличие телефона; состояние и отделка квартиры; наличие летних помещений, подвала; расположение и ориентация окон по отношению к проезжей части улиц, общее состояние дома, подъезда; материал стен дома; район размещения жилья.

Определяя стоимость жилья через цену одного квадратного метра, можно сделать вывод, что «компонент размещения» влияет на цену квартиры в меньшей степени, чем качества ее планировки.

2. Сопоставление данных риэлторских фирм по спросу на жилье и результатов анкетных опросов населения показывает преимущественное совпадение оценок привлекательности районов города для проживания.

3. Для того же, чтобы определить влияние района размещения жилья на его цену, необходимо извлечь «компонент размещения» из оценок сделок купли-продажи, т.е. ту часть стоимости жилья, которая зависит от условий размещения.

Использование коэффициента, понижающего стоимость стандартной квартиры в зависимости от размещения в структуре города, демонстрирует дифференциацию ценности элементов городской среды.

4. Сопоставление полученной планограммы ценности участков города со схемой дифференциации территории г. Пензы для уплаты земельного налога, что опосредованно транслирует мнение экспертов (экологов, историков, специалистов в области городского транспорта, др.), дает возможность сделать вывод лишь о частичном совпадении мнений экспертов и потребителей среды. Это становится понятным из-за разницы в подходе к формированию модели «идеальной» среды.

5. Для экспертов «идеальная» среда это: низкая плотность застройки, близость к городскому центру, насыщенность объектами обслуживания, низкий уровень воздушного загрязнения

при условии нормального водоснабжения, канализации и газоснабжения.

Для жителей многоквартирных домов в качестве критериев привлекательности выступают: чистота воздуха, близость к центру города, близость остановочного пункта, магазинов.

В результате сложения изложенных факторов была выстроена модель «идеальной среды» городского обитания с точки зрения потребительского спроса, которая в вербальной форме выглядит таким образом: новая застройка с низкой плотностью, расположенной в непосредственной близости от центра города, с чистым воздухом, большим количеством магазинов, хорошим транспортным обслуживанием, но с низким уровнем шума.

Этап 4. Основными задачами следующего этапа обследования служили:

- определение отношения жителей города к среде районов их проживания;
- выявление наиболее и наименее популярных среди населения районов;
- определение параметров «комфортного» для жизни пространства и его составляющих;
- построение «потребительской модели идеальной среды»;
- дополнительно в задачи исследования входило изучение желаний и возможностей респондентов к улучшению их жилищных условий, выявление причин и мотивов этих изменений, определение отношения населения к ипотечной программе.

Анкетный опрос проводился по районированной выборке, охватившей 300 респондентов. Вопросы, содержащиеся в двух родственных анкетах, носили, в основном, тестовый характер. Распределение выборочной совокупности по районам города производилось пропорционально плотности населения с учетом выделения одной парной анкеты на одну семью. Исходя из экономической и научной целесообразности, было произведено укрупнение сетки расчетных районов по принципу однородности типа жилья и периода застройки.

Результаты опроса:

1. Большинство респондентов (55,5%) проживает в типовых двух- и трехкомнатных квартирах, десятая часть респондентов – в квартирах улучшенной планировки. Своими жилищными условиями абсолютно довольны 4% опрошенных. Состав семей, охваченных опросом: 3 человека – 33,8%, 4 человека – 32,3%, более 4-х человек – 11,4%, одиноких – 6,5%.

2. Обследование подтвердило желание респондентов обладать большими квартирами (44%), что могло бы в будущем частично снять напряженность в решении жилищной проблемы. Психологически комфортабельный тип жилья – односемейный жилой дом – привлекателен для 29% опрошенных. Реально изменить свои жилищные условия собираются всего 17% ре-

спондентов, в основном ради увеличения жилой площади (21%). Причем в решении этой проблемы жители рассчитывают лишь на собственные силы (56,24%). Подавляющее большинство опрошиваемых (77%) не может приобрести любое жилье.

Спрос на жилье является основным регулятором жилищного рынка. К сожалению, опрос выявил высокий объемный показатель спроса — требуемое количество жилья, высокий качественный показатель структуры потребностей, но необычайно низкий платежеспособный спрос населения на жилье.

3. Исследования по выявлению привлекательности районов города подтвердили результаты предыдущих анкетных обследований. Были выделены: центр города — как наиболее «престижный и удобный» район города (1 место); крупный по населению периферийный район — как наиболее «реальное место переселения» (2 место); небольшой район в лесопарковой зоне с хорошими экологическими характеристиками и статусом «интеллигентного» (3 место). Остальные районы города оказались в большом отрыве от «лидеров».

4. Поскольку речь идет о желаемых качествах среды, оснований для оптимизации жилой среды весьма схематичны. Поэтому речь идет скорее о неконкретных, идеальных представлениях. Модель идеальной среды выглядит таким образом:

- Жилой двор с одним домом находится в 5 минутах от остановки общественного транспорта, рядом со сквером (парком, бульваром, лесом), магазином и школой. Лучше, если все учреждения обслуживания будут находиться рядом, но не очень близко и не в доме.

- Проживание осуществляется в жилом доме без первого этажа с охраняемыми и освещенными подъездами, телефонизированными квартирами, оснащенными летними помещениями в виде лоджий. Желательны автономные системы отопления и горячего водоснабжения.

- Функциональная структура жилого двора состоит из озелененной зоны отдыха, детской площадки. Наличие площадки для сушки белья, не смотря на практически массовое использование современного домашнего оборудования, хозяйственной площадки существенно расширило бы хозяйственные функции жилой ячейки. В жилом дворе не должно быть мусорных баков (должны быть недалеко), мест для выгула собак.

Таким образом, модель идеальной среды, полученная в результате опроса жителей, отражает противоречивую практику обитания, во многих своих чертах повторяя уже сложившееся зонирование жилого двора, ставшее привычным.

Этап 5. Изучение социальной активности горожан по отдельным районам города дает возможность:

- разбить городскую территорию на дифференцированные зоны;
- определить центры активности населения: насыщенные объектами обслуживания; недонасыщенные, но обладающие функциональными резервами; недонасыщенные и не требующие вмешательства.

Этот подход требует анализа и сопоставления нормативных и фактических характеристики среды и не требует субъективной оценки. Однако только оценка качества среды ее основным потребителем характеризует отношение каждого опрошенного ко всему городскому пространству и к каждому ее таксону, определяет комфортность проживания в районах города.

Исследования, связанные с определением социальной оценки среды районов города Пензы, проводилось в несколько этапов:

1. На основе социально-функционального анализа и выборочного опроса жителей были получены данные, характеризующие социальную активность населения, выявлены центры активности различного ранга.

2. Выборочное анкетное обследование населения, проведенное ранее (см. этапы 1 и 2), позволило определить привлекательность для проживания каждого обозначенного района, оценить качество среды проживания. Дополнительно опрос дал возможность дифференцировать предложенные критерии оценки по степени их упоминания и значимости в оценке района проживания (см. этапы 2 и 4). По результатам анкетного обследования построена карта предпочтений для проживания.

3. Совокупность оценок жителей, сопоставление их с результатами экспертной оценки, опосредованно представленной в документах, связанных с районированием территории города для уплаты земельного налога, позволяет дифференцировать городские земли по степени престижности. По результатам этого этапа построена планограмма с использованием изолиний.

Наложение и сопоставление результирующих все этапы работы схем дает возможность получить карту «Престижность городских территорий города», выявить структуру ПКС, обладающую средостабилизирующими свойствами. Любой участок города в результате практических усовершенствований может изменить свои качества и в результате оценки этих изменений жителями — свой социальный статус. Таким образом, разработка стратегии развития городских территорий, стимулирование развития отдельных частей города включает необходимость учета мнения населения о существующем состоянии территории и возможностях улучшения их потребительских качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кияненко К.В. Социальные основы архитектурного формирования жилой среды: учебное пособие. Вологда: ВоГТУ, 1999. 210 с.
2. Свенссон Р. Социальное планирование в градостроительной практике: пер. с швед. В.Н.Максимова. М.: Стройиздат, 1991. 112 с.
3. Волкова Т.Ф. Социально-градостроительная реабилитации городской жилой среды: учебное пособие. Пенза: ПГУАС, 2011. 86 с.
4. Волкова Т.Ф. Выявление потребительских предпочтений к среде проживания (на примере г.Пензы) // В сб. статей «Теория и практика средового дизайна». Пенза.: Приволжский Дом знаний, 2007. С. 84-90.
5. Волкова Т.Ф. Оценка потребительских качеств городской среды // В сб. научных трудов «Развитие теории и практики фундаментальных и прикладных исследований». Пенза: ПГУАС, 2009. С. 192-197.
6. Никонова Е.Р. Социальное проектирование в подготовке архитекторов к профессиональной деятельности. Анализ мотивационной составляющей // Перспективы науки и образования, 2013. № 5. С. 115-120.
7. Никонова Е.Р. О гармонии социального проектирования для архитекторов // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 52-55.

REFERENCES

1. Kiiianenko K.V. *Sotsial'nye osnovy arkhitekturnogo formirovaniia zhiloi sredy: uchebnoe posobie* [Social basis of the architectural formation of the living environment: a training manual]. Vologda, VoGTU, 1999. 210 p.
2. Svensson R. *Sotsial'noe planirovanie v gradostroitel'noi praktike: per. s shved. V.N.Maksimova* [Social planning in urban planning practice]. Moscow, Stroizdat, 1991. 112 p.
3. Volkova T.F. *Sotsial'no-gradostroitel'naia reabilitatsii gorodskoi zhiloi sredy: uchebnoe posobie* [Socio-urban rehabilitation of urban living environment: a training manual]. Penza, PGUAS, 2011. 86 p.
4. Volkova T.F. *Vyivlenie potrebitel'skikh predpochtenii k srede prozhivaniia (na primere g.Penzy)* [Revealing consumer preferences to the living environment (on the example of the Penza)]. *V sb. statei «Teoriia i praktika sredovogo dizaina»* [Collection of articles "Theory and practice of environmental design"]. Penza, Privolzhskii Dom znani, 2007. pp.84-90.
5. Volkova T.F. *Otsenka potrebitel'skikh kachestv gorodskoi sredy* [Evaluation of consumer qualities of the urban environment]. *V sb. nauchnykh trudov «Razvitie teorii i praktiki fundamental'nykh i prikladnykh issledovaniia»* [Collection of scientific papers "Development of the theory and practice of fundamental and applied research"]. Penza, PGUAS, 2009. pp.192-197.
6. Nikonova E.R. Social engineering in the training of architects to professional activity. Analysis of the motivational component. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.5, pp.115-120 (in Russian).
7. Nikonova E.R. About social harmony design for architects. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp.52-55 (in Russian).

Информация об авторе

Волкова Татьяна Фёдоровна
(Россия, Пенза)

Доцент, заведующая кафедрой «Дизайн и художественное проектирование интерьера»
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: voltf@nxt.ru

Information about the author

Volkova Tat'iana Fedorovna
(Russia, Penza)

Associate Professor, Head of Department
of Design and Art Interior Design"
Penza State University
of Architecture and Construction
E-mail: voltf@nxt.ru

Е. Л. Славгородская

Психологический анализ педагогической деятельности педагога высшей школы

Представлена схема психологического анализа педагогической деятельности педагога высшей школы, прежде всего, аудиторных занятий, а также внеаудиторной и научно-методической. Дается обоснование использования активных, интерактивных форм обучения, информационных образовательных технологий, организации самостоятельной работы студентов – адаптивного обучения, принципов общения педагога со студентами, организации психологической службы вуза

Ключевые слова: психологический анализ, педагогическая деятельность, педагог высшей школы, активные, интерактивные средства обучения, информационные образовательные технологии, самостоятельная работа, научная работа, методическая работа, психологическая служба вуза

E. L. Slavgorodskaja

Psychological analysis of pedagogical activity of teacher of the higher school

Presents the schema of psychological analysis of pedagogical activity of the teacher of high school, first of all, the classroom and in extracurricular and scientific-methodical activity. Justification of the use of active, interactive forms of training, information educational technologies, organization of independent work of students – adaptive learning, principles of dialogue of the teacher and students, organization of psychological service of the University

Keywords: psychological analysis, pedagogical activity, high school teacher, active, interactive learning tools, information educational technologies, independent study, research, methodical work, psychological service of the University

В настоящее время в России, при оценке эффективности работы педагога высшей школы, наблюдается подмена критериев оценки – отход от оценки его как преподавателя, умеющего донести знания до студентов, способствовать их профессионально-личностному развитию – что является основным предметом его деятельности – к оценке эффективности его как научного работника, когда оценивается, прежде всего, качество его научной работы, например, выявляется индекс цитируемости его научных публикаций. Часто педагогов высшей школы оценивают так же как и научных сотрудников НИУ, не учитывая, что у них нет такого лимита времени для научной работы, ибо большая часть времени уходит на организацию учебно-профессиональной деятельности студентов; а часто и нет условий (например, оборудования) на научную работу, как у чисто научных сотрудников.

Научная работа педагога обязана помогать организовывать учебно-профессиональную деятельность студентов в плане их учебной науч-

но-исследовательской работы, но часто бывает, что преподаватели успешные в научном плане бывают плохими преподавателями и наоборот. Важно гибкое сочетание научного и педагогического потенциала педагога, а также важно и методическое мастерство.

В данной статье мы пытаемся восполнить пробел в оценке и качества педагогической деятельности педагога высшей школы и предложить концентрировать внимание его именно на основном его предмете – его собственно педагогической деятельности. В этой цели мы предлагаем проводить психологический анализ педагогической деятельности педагога высшей школы. Оценивать эффективность его педагогической деятельности с точки зрения его развивающего на студентов влияния. Главная задача педагога высшей школы с этой точки зрения является – организация учебно-профессиональной деятельности студентов таким образом, чтобы она способствовала развитию профессиональной и личностной компетентности студентов, их профессиональному становлению.

В литературных источниках нет попыток анализ педагогической деятельности педагога высшей школы с этой точки зрения. Но есть попытки психологического анализа педагогической деятельности в целом: Андрищенко Т.Ю., Волков Б.С., Добрынин Н.Ф., Зимняя И.Я., Никифорова Т.С., Охитина Л.Т., Семенова Т.С., Штейнлец А.Э. и другие.

Кроме того мы учитываем и исследования, отражающие специфику преподавания в высшей школе. Научные исследования в области педагогики и психологии высшей школы проводились и проводятся большим количеством исследователей. Это:

- Исследования в области психологии высшей школы: Багрова М.М., Бондаренко С.В., Безотова-Курбатова И.Г., Белова Н.Ф., Бражнова М.Н., Гампарова О.Н., Гуртовская Р.С., Дворецкий С.И., Иевлева И.В., Иванова Н.Г., Киселева В.С., Кроль В.М., Кунстан Е.П., Лившиц В., Любимова Т.Д., Мартынова Т.Н., Мигиренко Г.С., Миронова Ю.А., Муранова Е.И., Неустроев Г.Н., Онапко Н.А., Осипова Т.Н., Познина Н.А., Половинкин А.И., Рунова А., Сорокина И.В., Страшнюк С.Ю., Стрелков Ю.К., Смирнов С.Д., Столяренко Л.Д., Столяренко В.Я., Щепотько Л.П. и другие.

- Исследования в области педагогики высшей школы: Архангельский С.И., Бараховский О.В., Бажанова С.В., Безотова-Курбатова И.Г., Вербицкий А.А., Выюнова Н.И., Гамаюнов К.К., Гапанов П.М., Герасимова В.В., Дьяченко М.И., Зайцева С.Е., Золотых Н.П., Кандыбович Л.А., Иевлева И.В., Ибрагимова Е.В., Казарковский Е.Ч., Казанцева Е.Л., Калинина Е.А., Кортунова Р.И., Коссов Б.Б., Кроль В.М., Лазаренко Л.А., Любимов Г.Д., Медведев П.С., Окомко О.П., Петровский А.В., Пересыпкина Л.Г., Реан А.Л., Слостенин В.А., Смирнов С.Д., Столяренко Л.Д., Чиркова Т.И., Чернов А.П., Фурманец Б.И. другие.

- Разработка программ психологической службы в системе образования, в том числе и высшей школе: Дубровина И.В., Рогов Е.И., Солдатова Е.Л., Сорокина А.В., Лаврова Г.Н., Лукьяненко Н.Г., Кислова В.С., Мартынова Т.Н., Овчарова Р.В., Пейсахов И.М., Рубцов В., Федорова М., Чепуренко Ю.В. и другие.

Большая часть работ выполнена в 2000-ых годах. Сначала исследования велись путем повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности, последнее время появляется работы, обобщающие опыт организации психологической службы в вузах.

Обобщив предложения о подходах к психологическому анализу педагогической деятельности вообще и, учитывающую специфику преподавательской деятельности в высшей школе, мы предлагаем проводить психологический анализ педагогической деятельности педагога высшей школы.

Специфика учебно-профессиональной деятельности в вузе заключена в профессиональной ее направленности, заключающейся в овладении высшим уровнем квалификации в каком-либо виде профессиональном подготовке приводящим к профессионально-личностному развитию и становлению студентов, овладению ими ряда профессиональных компетенций. Она предполагает особенности ее организации.

Традиционно сложились следующие формы организации учебно-профессиональной деятельности в вузе: лекция, семинар, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы, зачеты, экзамены. Имеются национальная специфика их в различных странах.

История развития форм организации учебно-профессиональной деятельности идет еще от средневековых университетов. Но они постоянно развивались и совершенствовались.

Основные направления совершенствования отечественной образовательной системы вузов в настоящее время являются:

- внедрение информационных технологий;
- разработка и внедрение системы самостоятельной работы студентов, на которую выделяется половина учебных часов;

- внедрение тестирования студентов, как промежуточного, так и итогового знаний студентов с использованием компьютерного тестирования;

- переход от одноуровневого образования к многоуровневому (бакалавры и магистратура).

Переход на работу по новым образовательным стандартам требует внедрения новых образовательных технологий — системы, включающая в себя конкретное представление планируемых результатов обучения, форму обучения, порядок взаимодействия студента и преподавателя, методики и средства обучения, систему диагностики текущего состояния учебного процесса и степени обучаемости студента. Требуется внедрение компетенций — способности применять знания, умения и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности [4].

Реализация компетентного подхода предусматривает использование в учебном процессе помимо традиционных форм проведения занятий также активные и интерактивные формы. Активные средства организации учебно-профессиональной деятельности, те, которые пробуждают внутреннюю активность студентов. Интерактивное обучение — метод, в котором реализуется постоянный мониторинг освоения образовательной программы, целенаправленный текущий контроль и взаимодействие (интерактивность) преподавателя и студента в течение всего процесса обучения [4].

Мы предлагаем оценивать, прежде всего, эффективность самой педагогической деятельности с точки зрения его развивающего влия-

ния на студентов, особенно с использованием активных, интерактивных средств организации учебно-профессиональной деятельности студентов в высшей школе, а также, грамотного использования информационных образовательных технологий и организации на этой основе адаптивного преподавания и психологического обеспечения их учебы студентов.

Беря за основу принципы психологического анализа педагогической деятельности в целом [1, 3, 5] и учитывая специфику высшей школы, мы предлагаем следующую схему анализа ее:

Схема психологического анализа педагогической деятельности педагога высшей школы:

1. Предварительный анализ (анализ конспектов лекций и планов практических, семинарских и других видов занятий.).

- Психологическая цель и задачи занятия (анализ конспекта и рабочего плана занятий):

- Место и значение данного занятия в профессионально-личностном развитии студентов, в развитие его компетентности в пределах учебного предмета, раздела, темы.

Для этого педагог высшей школы должен иметь рабочий план, на основе которого он четко представляет логику преподаваемого предмета и место данной темы в нем и может объяснить и убедить в этом студентов.

- Отобрать содержание учебного материала. Подготовить конспект его и презентации для демонстрации студентам. В идеале должны складываться учебные пособия по читаемым курсам в его печатной и электронных версиях (электронные учебники, виртуальная образовательная среда).

В связи с информатизацией нашего общества современная лекция должна не сводиться напрямую к передаче информации студентам, а ориентировать их в дальнейшем самостоятельном изучении преподаваемой дисциплины, путем подсказывания наиболее эффективных путей изучения каждой темы: показать путь изучения данной темы в истории науки, современных авторов и основные источники как печатные так и интернет-источники- автономное обучение. Это своего рода логическая схема изучения данной темы в рамках учебного предмета — основа для дальнейшей самостоятельной работы студентов.

Отобрать ту часть материала, которые студенты должны самостоятельно. Все необходимые для этого материалы и подсказки желательно поместить в виртуальную образовательную среду. Можно также подготавливать и печатные учебные пособия, ориентирующие студента в дисциплине — своего рода путеводитель.

- Соответствие подобранных средств и приемов педагогического воздействия поставленным психологическим целям и задачам.

Педагог высшей школы должен стремиться применять наиболее активные и интерактивные средства в своей педагогической деятельности, дающие наибольший развивающий эффект. Грамотный подбор информационных образовательных технологий и проверка их исправной работы.

Подобного рода преподавание психологии нами описано в ряде статей [9, 11, 12, 13].

Так, рекомендуемые методы активизации образовательной деятельности являются:

1) методы ИТ — применение компьютеров для доступа к Интернет-ресурсам, использование обучающих программ с целью расширения информационного поля, повышения скорости обработки и передачи информации, обеспечения удобства преобразования и структурирования информации для трансформации ее в знание;

2) работа в команде — совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи сложением результатов индивидуальной работы членов команды с делением ответственности и полномочий;

3) case-study — анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений;

4) игра — ролевая имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах;

5) проблемное обучение — стимулирование студентов к самостоятельной «добыче» знаний, необходимых для решения конкретной проблемы;

6) контекстное обучение — мотивация студентов к усвоению знаний путем выявления связей между конкретным знанием и его применением;

7) обучение на основе опыта — активизация познавательной деятельности студентов за счет ассоциации их собственного опыта с предметом изучения;

8) индивидуальное обучение — выстраивание студентами собственных образовательных траекторий на основе формирования индивидуальных учебных планов и программ с учетом интересов и предпочтений студентов;

9) междисциплинарное обучение — использование знаний из разных областей, их группировка и концентрация в контексте конкретной решаемой задачи;

10) опережающая самостоятельная работа — изучение студентами нового материала до его изложения преподавателем на лекции и других аудиторных занятиях.

Допускаются комбинированные формы проведения занятий:

- лекционно-практические занятия;

- лекционно-лабораторные занятия;

- лабораторно-курсовые проекты и работы.

И другое.

Ряд апробированных эффективных активных средств организации учебной работы в высшей школе мы уже описывали в наших работах [8, 9, 10, 11, 12, 13].

2. Текущий анализ (в ходе наблюдений за педагогической деятельностью педагога высшей школы непосредственно на занятиях).

Критерии анализа деятельности педагога высшей школы:

А). **Подготовленность** педагога к занятиям: наличие конспектов, рабочего плана занятий, презентаций, другого необходимого оборудования, степень овладения содержанием и структурными компонентами занятия, осознания психологической цели и внутренняя готовность к ее осуществлению.

Б). **Рабочее самочувствие** педагога в ходе занятия: в начале занятия, изменение по ходу занятия, собранность, сонастроенность с темой и психологической целью занятия, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимизм, находчивость в экстремальных ситуациях и т.п.

В) **Педагогический такт и манера общения** педагога со студентами: случаи проявления такта или нетактичного поведения педагога, стиль общения со студентами.

Здесь считается, что наиболее приемлимым является демократический стиль общения педагога со студентами, предполагающий поощрение инициативы и самостоятельности студентов, постепенная передача им ряда функций педагога — например, промежуточной проверки знаний.

Также важно придерживаться гуманистических принципов общения со студентами, вытекающих из гуманистической психологии и педагогики, личностно-ориентированной педагогики. Опираясь на исследования в этом направлении гуманистических психологов, мы предлагаем опираться на следующие принципы:

1. Полное принятие любого студента, вера в его уникальность и неповторимость — толерантность.

2. Демонстрация доброжелательного, уважительного отношения к студентам: на «Вы».

3. Тактичное отношение к студентам — не забывать о миссии обучения и воспитания, давать достойный пример для подражания.

4. Спокойное отношение к ошибкам студентов, Поддержка студентов в случае затруднений, предоставление возможности улучшить свои результаты. Приучение студентов к терпимому и толерантному отношению к ошибкам товарищей, взаимопомощи.

5. Поощрение успехов студентов, сорадование с ними. Привлечение студентов к сорадованию.

6. Четкая продуманная система требований к студентам. Систематический контроль. Обучение студентов навыкам самоконтроля. Дисциплина и порядок на занятиях, основанные

на сознательном поддержании порядка студентами.

7. Осторожное использование наказания. Не злоупотребление им. Четкое понимание студентами ошибочных действий и их последствий.

8. Проектирование индивидуальной образовательной траектории развития для каждого студента, в наибольшей степени соответствующей его индивидуальным способностям, в том числе и способностям, создание «Ситуации успеха» в профессионально-личностном развитии для каждого студента.

Г). **Психологический климат в группе**, способы поддержания педагогом положительного отношения студентов друг к другу, оптимизм, доброжелательность, заинтересованность учебным материалом и т.п.

Д). **Организация педагогом познавательной деятельности** студентов в соответствии с принципами развивающего обучения:

- организация восприятия нового материала (соотношение воспроизводящей и творческой деятельности студентов на уроке, наглядность, выделение главного, составление логических схем, таблиц, правильное составление и использование презентаций и других видов наглядных пособий и т.п.)

- способы формирования активной мыслительной работы студентов на всех этапах урока (использование проблемного обучения, доля самостоятельности студентов, соотношение воспроизводящей и творческой деятельности студентов на занятиях на различных этапах овладения знаниями),

- виды побуждения к деятельности для поддержания устойчивого внимания на разных этапах урока (преобладающее использование поощрения над наказанием). Когда педагог с использованием личного местоимения я или мне высказывает собственные положительные эмоции по поводу правильных конкретных действий студентов. Например, «Я очень доволен как Вы сегодня подготовили доклад». Особенно это необходимо на первых этапах овладения новым предметом.

- развитие речи студентов (педагог демонстрирует на личном примере грамотную, правильную речь, побуждая и студентов к полным высказываниям на обсуждаемые темы с правильным использованием изучаемой научной терминологии).

- организация лучшего запоминания материала с использованием средств активного запоминания (соотношение запоминания и мышления, активизация предыдущего опыта, закрепление материала с использованием мнемотехнических средств, и др.).

Е). **«Оценочная» деятельность педагога:** стимулирует ли студентов оценки, насколько они объективны, разнообразны, боятся ли студенты отвечать, соотношение оценок и поощ-

рения учащихся, положительное подкрепление, создание «ситуации успеха», знание студентами критериев оценки – способность их адекватно самостоятельно оценивать себя и товарищей.

Наиболее передовой здесь является рейтинговая оценка студентов, когда учитывается не только итоговый ответ студента на экзамене или зачете, но и его активность в ходе занятий. Баллы ставятся за посещение занятий, оценивается также с учетом энергозатратности и все виды деятельности студентов во время семинарских и практических занятий, самостоятельная работа студентов, результаты промежуточного контроля.

Ж). Порядок и дисциплина в группе, способы ее поддержания, организованность студентов, организованность педагога и их соотношение. Считается, что дисциплина студентов должна быть «сознательной», вытекать из авторитета учителя, из интереса к изучаемому предмету, не должно быть грубых, жестких средств ее поддержания.

З). Учет возрастных особенностей студентов. Соответствие используемых методов работы и форм организации учебы возрастным особенностям студентов, прежде всего, исходя из возрастных особенностей студентов, средств организации и стимулирования их самостоятельной деятельности – продуманной системы организации самостоятельной работы студентов.

И). Учет индивидуальных особенностей студентов. Способы индивидуализации обучения (считается, что в идеале преподавание высшей школе должно быть штучным – нужно помогать каждому студенту выработать свою индивидуальную образовательную траекторию обучения в высшей школе и помогать ее осуществить).

В наибольшей степени этому способствует так называемая адаптивная педагогика с использованием информационных образовательных технологий и средств электронной коммуникации, с упором на организацию самостоятельной работы студентов посредством них, диалогового общения со студентами с целью оказания им оперативной помощи в случае затруднений через электронную почту, скайп, организацию форумов, использования мобильной связи.

К). Особенности подхода к разным группам студентов (разных способностей, интересов, типов личности и т.п.). Учет этих особенностей при организации занятий.

3. Выводы об успешности занятия с психологической точки зрения. Пожелания по совершенствованию занятия с точки зрения развивающего эффекта на студентов. Поиск путей дальнейшего совершенствования методики преподавания.

Важно учитывать и организацию **внеаудиторных видов деятельности** со студентами и абитуриентами:

- организацию самостоятельной работы студентами. Особенно посредством информационных образовательных технологий;

- организацию научно-исследовательской работы со студентами. (руководство курсовыми и дипломными проектами, научными студенческими организациями), продуктивность этой работы;

- разработку спецкурсов и спецсеминаров;

- овладение информационными образовательными технологиями и грамотное их использование в учебном процессе;

- участие в воспитательной работе со студентами, посредством кураторства, организации и проведения со студентами воспитательных мероприятий (походов, экскурсий, воспитательных мероприятий и т.п.);

- участие в работе с абитуриентами, школьниками, подбор и привлечение наиболее способных из них к поступлению в учебное заведение (сотрудничество с общеобразовательными школами, подготовительные курсы, специализированные школы для школьников при вузах, профориентационные центры, олимпиады со школьниками и т.п.);

- и другое.

Важное место должно отводиться постоянному **повышению квалификации педагога высшей школы**. Поскольку к педагогической деятельности в высшей школе часто привлекают педагогов, не имеющих педагогическое образование, необходимо организовывать процесс повышения квалификации педагогов высшей школы. Делать акцент на педагогическую психологию высшей школы и возрастную психологию современных студентов. Учитывается также и подготовка учебных и методических пособий для студентов, в том числе и электронных и их постоянное обновление;

Развитие научного потенциала, постоянное участие в жизни научных сообществ (участие в конференциях, написание научных статей, монографий, научных исследовательских работ.) – важный аспект деятельности педагога высшей школы. Это позволяет грамотно организовывать научно-исследовательскую работу преподавателя высшей школы, преподавать «на острие науки».

Дополнить собственно **психологический анализ может психологический мониторинг развития студентов в ходе учебно-профессиональной деятельности**, выявляемый на основе значимых критериев. Такого рода исследования с выявлением значимых для оценки эффективности развития студентов мы выделяли [10, 11]. Интересны для анализа и высказывания студентов о педагогах. Тут можно использовать методики:

Наиболее полно способствует психологическому обеспечению учебно-профессиональной деятельности студентов, в том числе и психо-

логическому анализу педагогической деятельности педагогов высшей школы **организация психологической службы вуза**. Именно психологически обоснованная организация учебной деятельности должна являться там основные направление работы. На эту тему также имеется много наших работ, где освещена система такого

психологического обеспечения [11].

Подобный психологический анализ деятельности педагогов высшей школы поможет повысить эффективность их педагогической деятельности, уровень их мастерства, способствовать их постоянному самосовершенствованию и самообразованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Б.С. Психология современного урока. М., 2005. 128 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. Минск.: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2010. 384 с.
4. Основная образовательная программа высшего образования. М. 2011.
5. Охитина Л.Т. Психология урока. М. 1977.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
7. Педагогика и психология высшего образования / С.Д.Смирнов. М.: Академия, 2005. 400 с.
8. Славгородская Е.Л. Психологическое обеспечение помощи студентам в вузе // Казанский педагогический журнал, 2012. № 3. С. 108-116
9. Славгородская Е.Л. Активные средства организации учебно-профессиональной деятельности студентов // Перспективы науки и образования, 2013. №3. С. 96-105.
10. Славгородская Е.Л. Исследования субъектного уровня психической регуляции учебы // Вестник МГУ. Педагогическое образование, 2013. № 3. С. 91-99.
11. Славгородская Е.Л. Теоретическая концепция психологически обоснованной организации учебно-профессиональной деятельности студентов. Международной научно-практической конференции "Актуальные проблемы современной психологии и педагогики: новые технологии и перспективы", 27-28 сентября 2013 года. Киев, 2013. С. 13-23.
12. Славгородская Е.Л.. Активные средства построения виртуальной образовательной среды по психологии для студентов / Международная интернет-конференция «Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса современного университета» 01.11.2013 – 30.11.2013. Минск, 2013. С. 303-310.
13. Славгородская Е.Л. Виртуальная образовательная среда по психологии. М.: ИПУ РАН, 2014. URL: www.op.asmon (дата обращения: 15.06.2014).

REFERENCES

1. Volkov B.S. *Psikhologiya sovremennogo uroka* [Psychology of the modern lesson]. Moscow, 2005. 128 p.
2. D'iachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psikhologiya vysshei shkoly: osobennosti deiatel'nosti studentov i prepodavatelei* [Psychology of the higher school: the activities of students and teachers]. Minsk, Izd-vo BGU, 1981. 383 p.
3. Zimniia I.A. *Pedagogicheskaiia psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Logos, 2010. 384 p.
4. *Osnovnaia obrazovatel'naia programma vysshego obrazovaniia* [The basic educational program of higher education]. Moscow, 2011.
5. Okhitina L.T. *Psikhologiya uroka* [Psychology lesson]. Moscow, 1977.
6. *Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly: Uchebnoe posobie* [Pedagogy and psychology of the higher school]. Rostov-on-Don, Feniks, 2002. 544 p.
7. *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniia / S.D.Smirnov* [Pedagogics and psychology of higher education / Ed. by S.D.Smirnov]. Moscow, Akademiia, 2005. 400 p.
8. Slavgorodskaiia E.L. Psychological help to students in the University. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal - Kazan pedagogical journal*, 2012, no.3, pp. 108-116 (in Russian).
9. Slavgorodskaiia E.L. Active means of the organization of training and professional activity of students. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.3, pp. 96-105 (in Russian).
10. Slavgorodskaiia E.L. Research subjective level of mental regulation of studies. *Vestnik MGU. Pedagogicheskoe obrazovanie - Vestnik MGU. Pedagogical education*, 2013, no.3, pp. 91-99 (in Russian).
11. Slavgorodskaiia E.L. *Teoreticheskaiia kontseptsiiia psikhologicheskoi obosnovannoi organizatsii uchebno-professional'noi deiatel'nosti studentov. Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Aktual'nye problemy sovremennoi psikhologii i pedagogiki: novye tekhnologii i perspektivy", 27-28 sentiabria 2013 goda* [Theoretical concept psychologically-based training and professional activity of students. International scientific-practical conference "Actual problems of modern psychology and pedagogy: new technologies and prospects", 27-28 September 2013.]. Kiev, 2013. pp. 13-23.
12. Slavgorodskaiia E.L.. *Aktivnye sredstva postroeniia virtual'noi obrazovatel'noi sredy po psikhologii dlia studentov / Mezhdunarodnaia internet-konferentsiia «Informatsionno-tekhnologicheskoe obespechenie obrazovatel'nogo protsessa sovremennogo universiteta» 01.11.2013 – 30.11.2013* [Actively build tools virtual educational environment in psychology students / international Internet-conference "Information-technological support of the educational process modern University" 01.11.2013 - 30.11.2013.]. Minsk, 2013. pp. 303-310.
13. Slavgorodskaiia E.L. *Virtual'naia obrazovatel'naia sreda po psikhologii* [Virtual educational environment in psychology]. Moscow, IPU RAN, 2014. Available at: www.op.asmon (accessed 15 June 2014).

Информация об авторе Славгородская Елена Львовна (Россия, Москва)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности. Московский государственный областной университет
Старший научный сотрудник лаборатории №17 ИПУ РАН
E-mail: eleslav10@mail.ru

Information about the author Slavgorodskaiia Elena L'vovna (Russia, Moscow)

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Development and Professional Activities
Moscow State Regional University
Senior researcher, laboratory №17
Institute of problems of control of RAS
E-mail: eleslav10@mail.ru

Д. А. Шамшурин

Проблема уникальности в проявлении индивидуальности путем экстерииоризации внутреннего мира в молодежной среде

Статья посвящена проблеме уникальности в проявлении индивидуальности путем экстерииоризации внутреннего мира в молодежной среде. Автор касается таких форм выражения индивидуальности, как внешний вид и творчество, дает им оценку, а также освещает связанные с этим проблемы. Статья может заинтересовать психологов, социологов, маркетологов, специалистов по связям с общественностью, студентов, обучающихся на данных специальностях, а также другим заинтересованным лицам

Ключевые слова: уникальность, индивидуальность, экстерииоризация, молодежь

D. A. Shamshurin

The problem of uniqueness in the manifestation of individuality by exteriorization of the inner world in the youth environment

The article is devoted to the problem of uniqueness in the manifestation of individuality by exteriorization of the inner world in the youth environment. The author deals with the forms of expression of individuality, as the appearance and creativity, giving them a rating, and also covers the related issues. This article may be of interest to psychologists, sociologists, marketing specialists, specialists in public relations, students in these disciplines, as well as other interested persons

Keywords: uniqueness, individuality, externalisation, youth

- Вы все индивидуальности! - сказал оратор.

- Мы все индивидуальности! - повторил зал.

- А я - нет, - сказала маленький человек.

Арчет (Андрей Кузнецов, современный поэт и писатель)

В постиндустриальном обществе проблема индивидуальности ее выражения приобретает все большее значение для молодежи, что связано как с увеличивающимся ростом населения Земли, так и с активным развитием массовой культуры. Это приводит к тому, что люди подстраиваются под шаблоны, навязанные произведениями массовой культуры, которые быстро становятся социальными нормами. Молодежь в основном понимает индивидуальность и ее проявление, как выражение своего внутреннего мира различными способами, что называется экстерииоризацией внутреннего мира. Таким образом, формируется проблема формирования уникальных внешних проявлений своей личности.

Изучение проблемы требует четкого определения понятия «индивидуальность». Так объясняет этот термин интернет-энциклопедия Википедия: «Совокупность характерных осо-

бенностей и свойств, отличающих одного индивида от другого» [1]. «Акмеологический словарь» под общ. ред. А.А. Деркача определяет «индивидуальность» как «интегральное свойство личности, совокупность индивидуально-психологических особенностей, делающих ее уникальной, неповторимой, а также высший уровень развития личности» [2]. В работе В. Толочек. «Современная психология труда: глоссарий» приводится следующая трактовка данного понятия: «Индивидуальность — неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры; человек, характеризуемый со стороны своих социально-значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость» [3]. Очевидно, что различие определений исходит из области науки, в которой рассматривается данное понятие: психо-

логия, социология и другие. В зависимости от сферы и цели исследования может применяться как одно, так и другое определение. Так в дифференциальной психологии индивидуальность трактуется как набор индивидуально-психологических свойств индивида, в психологии личности и социальной психологии — как особое личностное образование, и так далее. Существуют также попытки объединить различные определения, что позволит применять данное понятие междисциплинарно. Интегральная индивидуальность — это термин, используемый для обозначения индивидуальности, когда она понимается как сложный, междисциплинарный объект исследования, не сводящийся к сумме своих частей. Но, к сожалению, исследование индивидуальности как интегрального явления на данный момент затруднено отсутствием единой научной парадигмы, в рамках которой оно могло бы исследоваться: как уже было упомянуто, различные направления и разделы науки понимают индивидуальность по-разному.

Проблему индивидуальности активно изучают многие ученые, такие как Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, В.М. Русалов, Б.Ф. Ломов и др. Данная тема сложна и комплексна, перед исследователями стоит множество вопросов, среди которых: как и в чем проявляется индивидуальность, каким образом данный термин можно применить к современной молодежи, формы выражения индивидуальности [4], как она влияет на становление стиля совладающего поведения [5] и т.д. Существует несколько подходов к рассмотрению этой проблемы. В этой статье за основу берется подход, выдвинутый Б.Г. Ананьевым в работах «Психология и проблемы человекознания» и «Человек как предмет познания». Б. Г. Ананьев рассматривал человека как индивида, личность и субъекта деятельности. Все эти человеческие формы существования он считал открытыми для внешнего воздействия, изменяющимися в постоянном активном взаимодействии человека с окружающей действительностью. Индивидуальность он понимал как систему, образованную этими формами существования человека. Ананьев предлагает рассматривать индивидуальность как нечто интегрирующее все человеческие свойства, его взаимосвязи с окружением, его роли.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что каждый человек является индивидуальностью, так как его внутренний мир, а также совокупность различных черт личности и неповторимы. Однако, обращая внимание на определение, данное в «Акмеологическом словаре» под общ. ред. А.А. Деркача, проблема расширяется, так как в нее включается условие об уникальности, неповторимости личности. Если объединить подход Б.Г.Ананьева с определением А.А. Деркача, то получается, что проблема, в итоге, приобретает свою окончатель-

ную формулировку в виде темы статьи, то есть «Уникальность в проявлении индивидуальности путем экстерииоризации внутреннего мира». В данной работе выделяется несколько сфер, в которых человек может проявить себя, показав свою уникальность, а также связанные с этим проблемы.

1. Индивидуальность во внешнем виде. В повседневной жизни большинство людей старается выделиться в основном за счет одежды. «Вы — это то, что на Вас надето» [6] — это выражение полностью определяет данный способ проявления своей индивидуальности. На данный момент существует огромное множество способов для этого: широкое разнообразие предметов одежды, обуви и аксессуаров, услуги модельеров и стилистов — свой стиль в современном обществе создать довольно просто. С одной стороны, такой способ выражения своей индивидуальности можно считать положительным фактором как для самого индивида, так и для окружающих его людей. Таким образом, отпадает необходимость в долгом изучении вкусов, привычек, пристрастий любого человека, его характера — одежда дает определенную информацию о носителе. При этом употребление некоторых деталей в стиле может вызвать негативные эмоции со стороны других людей. Более того, возможно даже будет потеряна возможность установить продуктивную коммуникацию с человеком, т.к. некоторые детали о нем будут известны из его внешнего вида, и может не создаться почвы для хороших отношений: ведь процесс познания людьми друг друга лежит в основе установления доверительной связи между ними. Также, стоит отметить следующую проблему: предметы одежды производятся массово, то есть всегда существует кто-то, носящий такой же предмет гардероба. Таким образом, полностью уникальный стиль удастся создать очень редко. Конечно, существует одежда, отличающаяся от массовой, однако, она, в силу своей высокой цены, доступна очень малой доле населения. И, в дополнение, одежда не может отражать всех граней и аспектов внутреннего мира человека, а дает лишь приблизительную оценку или вообще может ввести в заблуждение. Касательно групп во внешнем виде наиболее ярко проявляют свою индивидуальность в неформальной среде. Существует множество «молодежных субкультур», у которых стиль одежды является одним из ключевых, наряду с другой системой ценностей и манерой поведения, способов отличиться от доминирующей культуры. Хотя, в попытке выделиться таким образом члены субкультур в определенной степени теряют свою личную индивидуальность, так как группа начинает навязывать каждому ее члену общий стиль, и определение субкультуры можно переформулировать как «множество людей, одинаково отличающихся от основной части общества».

Из этого следует вывод о том, что молодежные субкультуры, хоть внешне и выделяются из общества, на самом деле ограничивают возможность раскрыть индивидуальность личности в полной мере, являя собой более зацензуренную и по-своему консервативную часть общества.

2. Проявление индивидуальности через творчество. Здесь все зависит от личных пристрастий, окружения, интеллектуального уровня, определенных навыков и умений индивида. Поэзия, музыка, изобразительное искусство являются основными сферами проявления своей уникальности. Причем в современном мире появляется множество новых уникальных по содержанию и форме жанров, как, к примеру, программирование, веб-дизайн, моделирование трехмерных моделей и другие — эти виды творчества появились закономерно, в связи с развитием технологий. Однако, есть и такие новации в искусстве, как скульптуры из необычных материалов (мусор, автомобили после дорожно-транспортных происшествий), книжная вивисекция (вырезание скульптур из книг или перекраивание книги таким образом, что ее смысл кардинально меняется), стрит-арт (изображение объемных картин на асфальте улиц, площадей) и т.п., которые являются переосмыслением существующих норм и стандартов в искусстве. Люди, занимающиеся таким творчеством, а это, как правило, молодежь, особенно ярко и уникально проявляют себя, свою индивидуальность. При этом есть и те, кто выражают себя через поклонение тем, кто творит. Они выбирают себе кумиров, подражают их поведению. В этом случае говорить об индивидуальности тяжело, так как подражание — это уже не уникальность, а значит, есть те, кто похож, а из-за этого теряется неповторимость и отличие, которые требуются исходя из определений, приведенных в начале статьи. К тому же, человек перестает в какой-то мере существовать как индивид, он постепенно сливается с какой-либо группой таких людей, поклоняющихся кому-либо, она его поглощает и приравнивает к остальным, вне зависимости от того, насколько этот человек независим и индивидуален. Возможно, явление подражания обусловлено постоянным приростом населения, и тем, что проявить себя в современных условиях достаточно нелегко в силу того, что многое уже

было создано в прошлом и открыть новое — по-настоящему сложная задача.

Несмотря на растущее число способов самовыражения, отличиться и выделиться из основной массы людей сложно, так как изобрести что-то новое довольно трудно, а старое уже не является чем-то особенным, уникальным и новаторским. Обществу в принципе не нужны индивиды, мыслящие уникально, нестандартно, так как они в некоторой степени «разобщают» его, являются угрозой для его целостности. Общество стабильнее, проще управляется тогда, когда оно едино, а яркие индивидуальности зачастую не подчиняются социуму и он пытается бороться с ними. Пример такой ситуации можно найти в литературе: в романе-антиутопии Е. Замятина «Мы». В этом произведении отражена, пусть и в утрированном виде, борьба общества со свободными личностями, которые создают угрозу существующему порядку, целостности и спокойствию общества. В реальной жизни такое тоже происходит, но не всегда. К тому же, существуют действительно опасные люди и группы людей, противостоящих обществу, преследующие свои цели и убеждения (террористы).

Индивидуальность может проявляться многими способами, начиная от внутренних проявлений, то есть мыслей и чувств самого индивида, его мечтаний [7] так и внешними — одеждой, творчеством и другими. Выразить свою индивидуальность несложно, сложно сделать это уникально. Именно это обуславливает непрекращающийся интерес к данной теме. Основное значение проблеме уникального выражения индивидуальности внешними признаками придает именно молодежь, так как молодые люди проявляют стремление утвердиться в обществе, занять в нем место, в то же время отличиться, оставить след в истории и произвести впечатление на других людей, показать себя (проявить свои социально значимые отличия от других). Но увеличение количества населения, сильная роль средств массовых коммуникаций, а также быстрое и повсеместное распространение массовой культуры благодаря современным средствам связи — все это угнетает человека и заставляет искать новые способы самовыражения, что непросто в силу вышеизложенных причин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Википедия – свободная энциклопедия. Индивидуальность. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>. (дата обращения: 21.03.2014)
2. Библиотека – учебные материалы. ЗНАНИЕ ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ - Деркач А.А. (ред.). Акмеологический словарь - n1.doc. [Электронный ресурс]. URL: <http://bib.convdocs.org/v5589/C?page=3> (дата обращения 21.03.2014)
3. Национальная психологическая энциклопедия. Индивидуальность. [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/817/word/individualnost>. (дата обращения: 8.02.2014)
4. Остапенко Г.С. Анализ особенностей личностей подростков с девиантным поведением // Перспективы науки и образования, 2013. № 1. С. 54-60.
5. Скрипкарь М.В. Место мечты в процессе становления копинга молодежи // Перспективы науки и образования, 2013. №4. [Электронный ресурс]. URL: <http://pnojournal.wordpress.com/archive/> (дата обращения: 8.02.2014)
6. Скрипкарь М.В. Мечта как социологический феномен: теоретические основы исследования: монография. Хабаровск:

«Издательский дом «Арно», 2013. 168 с.

7. Скрипкарь М.В. Мечта как социологическая категория // *Alma mater (Вестник высшей школы)*, 2013. № 9. С. 108-110.

REFERENCES

1. Wikipedia - the free encyclopedia. Individuality. [Electronic resource]. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (accessed 21 June 2014).
2. Library of educational materials. KNOWLEDGE of HUMANITARIAN-TECHNOLOGY - A.A. Derkach (as amended). Acmeological dictionary n1.doc. [Electronic resource]. Available at: <http://bib.convdocs.org/v5589/C?page=3> (accessed 21 June 2014).
3. National encyclopedia of psychology. Individuality. [Electronic resource]. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/817/word/individualnost> (accessed 21 June 2014).
4. Ostapenko G.S. Analysis of the characteristics of individuals teenagers with deviant behavior. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.1, pp.54-60 (in Russian).
5. Skripkar' M.V. Place of dreams in the process of becoming a coping youth. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4. Available at: <http://pnojjournal.wordpress.com/archive/> (accessed 21 June 2014).
6. Skripkar' M.V. Dream as a sociological phenomenon: theoretical basis of research: monograph. Khabarovsk, Arno, 2013. 168 p.
7. Skripkar' M.V. The dream as a sociological category. *Alma mater - Vestnik vysshei shkoly - Alma mater (journal of higher education)*, 2013, no.9, pp.108-110 (in Russian).

Информация об авторе:

Шамшури́н Дми́трий Алекса́ндрович
(Россия, Чита)

Студент специальности «Международные
отношения»

Забайкальский государственный университет
E-mail: Shda_773@mail.ru

Information about the author:

Shamshurin Dmitrii Aleksandrovich
(Russia, Chita)

Students of the specialty
"International relations"

Zabaikalsky State University
E-mail: Shda_773@mail.ru

Н. В. Реутова

Взаимосвязь уровня агрессивности и поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью

В статье отражена актуальность проблемы и распространенность заявленного нарушения. Раскрыта специфика феноменологии умственной отсталости, а также поведенческие стратегии, свойственные данной группе испытуемых. В статье получили отражение эмпирические данные, представленные в тенденциях, которые транслируются в выборе специфических поведенческих стратегий согласно преобладанию уровня агрессивности у подростков с умственной отсталостью

Ключевые слова: агрессивность, подростки, умственная отсталость, поведенческие стратегии, дефицитарность, девиантное поведение

N. V. Reutova

The correlation between the degree of aggressiveness and behavioral strategies in adolescents with mental retardation

The article reflects the urgency of the problem and the prevalence of the alleged violation. Specificity of the phenomenology of mental retardation and behavioral strategies characteristic of this group of subjects. The article reflects the empirical data presented in the trends that are broadcast in the choice of specific behavioural strategies according to the prevailing level of aggressiveness in adolescents with mental retardation

Keywords: aggression, adolescents, mental retardation, behavioral strategies, deficiency, deviant behavior support

Согласно современным статистическим данным, собранным Всемирной Организацией Здоровья (ВОЗ), в развитых странах каждый десятый ребенок, склонен к трансляции девиантного локуса развития, вариации которого представлены в виде (криминогенное поведение, эпизоды депрессии, тревожности, неадекватность умственного, интеллектуального, эмоционального развития).

Исходя из анализа литературных данных, в группе эмоциональных нарушений выделяют 1% аутизм, 16% СДВГ, агрессивность, тревожность. В группе когнитивных нарушений выделяют 2,5% умственную отсталость (УО), 15-16% задержка психического развития (ЗПР) среди школьников начальных классов школ общего назначения. [7].

О перспективе изучения стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях или совладающего (копинг) поведения свидетельствует разносторонний взгляд зарубежных и отечественных авторов [1, 5, 8, 10, 11, 12 и др.].

Проблема исследования умственной отсталости носит междисциплинарный характер, кото-

рая затрагивает педагогику, специальную психологию, дефектологию, медицину.

В данном исследовании сделана попытка нахождения параллелей между уровнем агрессии и выбором поведенческих стратегий подростками с умственной отсталостью.

Проблема представлена следующим образом: как влияет уровень агрессии на выбор поведенческих стратегий подростков с умственной отсталостью.

Объект исследования — подростки с умственной отсталостью.

Предмет исследования — изучить влияние уровня агрессии на поведенческие стратегии у подростков с умственной отсталостью.

Гипотеза — высокий уровень агрессии способствует выбору непродуктивных стратегий поведения у подростков с умственной отсталостью.

Гипотеза — низкий уровень агрессии способствует выбору относительно непродуктивных стратегий поведения у подростков с умственной отсталостью.

Умственная отсталость — это группа различных по этиологии патогенезу болезненных

состояний, объединенных одним общим признаком – представляющим собой клинические проявления дизонтогении головного мозга [9]. При данном нарушении дефицитарность транслируется как в интеллектуальной, так и в

эмоциональной, волевой, поведенческой сферах. Диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Таблица 1

Характер патологических изменений умственно отсталых детей

Система	Специфика нарушений	Проявления
Восприятие	<ul style="list-style-type: none"> - нарушение обобщенности восприятия; - его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми; - узость объема восприятия; - нарушение избирательности восприятия 	<p>Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.) Они выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем [3].</p>
Мышление	<ul style="list-style-type: none"> - не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу; - сниженная активность мыслительных процессов; - слабая регулирующая роль мышления. 	<p>Не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле [3].</p>
Память	<ul style="list-style-type: none"> - запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки; - труднее осознаются и запоминаются внутренние логические связи; - задержанное формирование произвольного запоминания; - процесс воспроизведения носит бессистемный характер; - недоразвита опосредствованная смысловая память 	<p>Трудности не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения. Непонимание логики событий. Трудности возникают при воспроизведении словесного материала [3].</p>
Речь	<ul style="list-style-type: none"> - нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами; - трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи; - различные виды расстройств письма. 	<p>Трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении). Ошибки при письме [3].</p>
Внимание	<ul style="list-style-type: none"> - низкая устойчивость; - трудности распределения внимания; - замедленная переключаемость - слабость произвольного и непроизвольного внимания. 	<p>В процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности [3].</p>
Эмоционально-волевая сфера	<ul style="list-style-type: none"> - недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; - неустойчивость эмоций; - переживания носят поверхностный характер. - неадекватность эмоций; - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. 	<p>Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия). Часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки [3].</p>
Навыки учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - недоразвитие целенаправленности деятельности; - трудности самостоятельного планирования собственной деятельности. 	<p>Приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием [3].</p>

В нашей работе делается акцент как на эмоциональной, так и на поведенческой сферах подростка с умственной отсталостью, где считаем необходимым раскрыть специфику обозна-

ченных сфер. Эмоциональная сторона представлена эмоционально неустойчивым, агрессивным поведением. Поведенческая сфера представлена выбором неэффективных поведенческих страте-

гий, где прослеживается девиантный модус поведения.

Агрессия — физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо [4].

А. Басе и А. Дарки рассматривали агрессию в качестве комплексного феномена, которая интегрирует: физическую, вербальную, косвенную агрессию, склонность к раздражению, негативизм, обиду, подозрительность, чувство вины.

1. Физическая агрессия (нападение) — применение физической силы

относительно противоположного лица;

2. Косвенная агрессия — агрессия, которая ориентирована на обходной путь воздействия в отношении другого лица, что имеет проекцию в виде злобных сплетен, шуток;

3. Склонность к раздражению — отмечаются проявления при минимальном возбуждении, вспыльчивости, грубости;

4. Негативизм — оппозиционная форма поведения, ориентированная против давления авторитетного лица;

5. Обида — негативное отношение к окружению, обусловленное чувством гнева мир за действительные или мнимые переживания;

6. Подозрительность — настороженное отношение к окружению, обусловленные собственным убеждением, что окружающая действительность представляет для личности опасность;

7. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и по средствам содержания словесных ответов (угроза, проклятье);

8. Чувство вины — возможное убеждение индивида в собственной неэффективности, злобности, при трансляции реакций угрызений совести.

Специфическая форма агрессии в определенной степени присутствует у каждого. В зависимости от этого у отдельных личностей транслируется определенный вид поведения в конфликтных ситуациях.

У подростков с умственной отсталостью формируется склонность к отклоняющемуся поведению, под которым понимает поведение, не соответствующее нормам, принятым обществом.

Отклоняющееся поведение подростков представляет собой сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов-условий и психологических причин, в число которых входят семейные условия, условия школьной образовательной среды и др. [2]

Для исследования уровня агрессивности у подростков с умственной отсталостью использовался Опросник Басса-Дарки. Изучение стратегий поведения у подростков с умственной отсталостью осуществлялось с использованием копинг-тест «Опросник о способах копинга» (WCQ, Р.Лазарус, С.Фолькман; адаптация

Т.Л.Крюковой). Статистическая обработка проводилась с использованием пакета статистической программы StatSoft (2001).

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения средней образовательной школы №59, а также ОКУ С (К) О школы — интерната 8 вида №5 г. Курска. Общий объем выборки составил 40 человек. В качестве испытуемых выступали на подростки с умственной отсталостью (13-14 лет), в количестве 23 человека, а также подростки с нормальным развитием (13-14 лет) — 17 человек.

В результате статистического анализа показателей агрессивности у подростков с нарушенным развитием выявлен средний уровень агрессии с тенденцией к высокому значению ($23,13 \pm 3,71$), который чаще носит неосознанный характер, что связано с грубым нарушением психики. У подростков с нормальным развитием отмечается низкий уровень агрессии ($14,81 \pm 4,35$), что связано со стремлением к представлению социально желаемых ответов. Данное явление напрямую отражает способность подростков с нормальным развитием контролировать свое поведение.

При исследовании поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью выявлен высокий уровень поведенческих стратегий направленных на конфронтацию ($60,87 \pm 31,80$), дистанцирование ($63,04 \pm 33,65$), поиск социальной поддержки ($62,42 \pm 29,17$), бегство — избегание ($74,11 \pm 25,89$). Неспособность умственно отсталыми подростками накапливать жизненный опыт напрямую проецируется на поведенческой сфере в виде выбора регрессивных форм поведения, где также резко возрастает потребность в принятии и одобрении выбранных форм поведения.

Низкий уровень поведенческих стратегий направленных на самоконтроль ($34,31 \pm 25,52$), принятие ответственности ($40,94 \pm 31,27$), положительную переоценку ($39,08 \pm 26,01$). Средний уровень поведенческих стратегий направленных на принятие решения ($52,16 \pm 15,61$). Данный факт имеет проекцию на поведенческой сфере в виде перекладывания ответственности на окружение, что способствует снижению эмоционального напряжения у подростков с умственной отсталостью.

Таким образом, нестабильность эмоциональной сферы у данных подростков препятствует адекватной оценке ситуации, что в свою очередь определяет выбор стратегий поведения непродуктивных для разрешения проблемной ситуации.

При исследовании поведенческих стратегий у подростков без нарушения выявлен высокий уровень поведенческих стратегий направленных на самоконтроль ($62,20 \pm 24,19$), положительную переоценку ($60,12 \pm 14,32$), принятие решения ($60,42 \pm 13,75$), принятие ответственности

(41,67±13,26), где способность контролировать, корректировать свое поведение определяет гибкость при выборе стратегий поведения, что повышает его эффективность и результативность.

Средний уровень поведенческих стратегий, направленных на конфронтацию (44,79±19,92), поиск социальной поддержки (49,97±19,29). Способность предвидеть результат задает уверенность в собственных силах, все это минимизирует потребность в одобрении собственных стратегий поведения.

Низкий уровень поведенческих стратегий, направленных на дистанцирование (44,79±21,13), бегство – избегание (30,99±18,88), свидетельствует о способности находить выход из проблемной ситуации, используя прошлый опыт.

В группе подростков с умственной отсталостью уровень достоверных различий значимо выше по параметрам: агрессивности (U эмп. = 28,500; p=0,00), поведенческим стратегиям направленным на конфронтацию (U эмп. =113,500; p= 0,025), дистанцирование (U эмп. =106,000; p= 0,014), поиск социальной поддержки (U эмп. =118,500; p= 0,035), бегство – избегание (U эмп. =50,00; p= 0,00), в то время как уровень достоверных различий значимо ниже по параметрам: поведенческие стратегии направленные на самоконтроль (U эмп. =96,000; p= 0,014), положительную переоценку (U эмп. = 119,500; p=0,037). Полученные результаты имеют проекцию в виде неспособности контролировать и регулировать самостоятельно свое поведение в связи с органическими нарушениями.

При исследовании взаимосвязи между параметрами агрессивности и поведенческими стратегиями, направленными на бегство – избегание

у подростков с нарушенным развитием, обнаружена достоверно значимая обратная взаимосвязь (- 0,437*). Уход от разрешения проблемной ситуации приводит к минимизации агрессивного поведения подростком с умственной отсталостью. Это свидетельствует о демонстрации настороженного, озлобленного, недоверительного отношения, что определяет выбор непродуктивных поведенческих реакций.

Таким образом, в результате проведенного экспериментально-психологического исследования взаимосвязи уровня агрессивности и поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью выявлен ряд следующих тенденций.

Во-первых, у подростков с нарушенным развитием выявлен средний уровень агрессии с тенденцией к высокому значению, который чаще носит неосознанный характер, что связано с грубым нарушением психики.

Во-вторых, поведенческие стратегии у подростков с умственной отсталостью транслируют высокий уровень поведенческих стратегий направленных на конфронтацию, дистанцирование, поиск социальной поддержки, бегство – избегание, а также низкий уровень поведенческих стратегий направленных на самоконтроль, принятие ответственности, положительную переоценку.

В-третьих, параметральная взаимосвязь агрессивности и поведенческих стратегий ориентированных на бегство – избегание у подростков с нарушенным развитием, представлена достоверно значимой обратной взаимосвязью.

Таким образом, очевидным становится наличие взаимосвязи между уровнем агрессии и поведенческими стратегиями подростков с умственной отсталостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Человек в системе наук. М., 1989. С. 426-433.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Забрамная С.Д. Умственная отсталость и ограничение ее от сходных состояний / Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, Владос, 1995. С. 5-18.
4. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 512 с.
5. Нартова – Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал, Т.18, №5, 1997.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
7. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. Москва, 1999.
8. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии, 1994. № 1. С. 63-74.
9. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. II, часть 2. М: Медицина, 1959. 406 с.
10. Ялтонский В.М. Проблемы подростковой адаптации с позиций профилактики и психотерапии личностных и поведенческих расстройств и зависимости от психоактивных веществ ННЦ наркологии Росздрава Москва, МГМСУ, Фонд «Система профилактических программ». М., 2007. 240 с.
11. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York, Springer.
12. Parsons, A., Frydenberg, E., and Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males // British Journal of Educational Psychology, 66, 109-14.

REFERENCES

1. Antsyferova L.I. *Psikhologiya formirovaniia i razvitiia lichnosti / Chelovek v sisteme nauk* [Psychology of formation and development of the person / People in the system of Sciences]. Moscow, 1989. pp.426-433.
2. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniia lichnosti: Pod redaktsiei D. I. Fel'dshteina* [Problems of formation of personality: edited by D.I.Feldstein]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii, 1997. 352 p.
3. Zabramnaia S.D. *Umstvennaia otstalost' i otgranichenie ee ot skhodnykh sostoianii / Psikhologo-pedagogicheskaiia diagnostika umstvennogo razvitiia detei* [Mental retardation and distinguish it from similar conditions / Psychological-pedagogical diagnostics

- of mental development of children]. Moscow, Prosveshchenie, 1995. pp.5-18.
4. Maiers D. *Sotsial'naiia psikhologiya. Intensivnyi kurs* [Social psychology. Intensive course]. Saint Petersburg, Praim-Evroznak, 2002. 512 p.
 5. Nartova – Bochaver S.K. "Coping Behavior in a system of concepts of psychology of personality. *Psikhologicheskii zhurnal - Psychological journal*, V.18, no.5, 1997.
 6. Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniia. Analiz i interpretatsiia dannykh: Uchebnoe posobie* [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data: the manual]. Saint Petersburg, Rech', 2004. 392 p.
 7. Ravich–Shcherbo I.V., Mariutina T.M., Grigorenko E.L. *Psikhogenetika* [Psychogenetics]. Moskva, 1999.
 8. Sirota N.A., Ialtonskii V.M. Coping behavior and mental prevention of psychosocial disorders in adolescents. *Obozrenie psikhologii i meditsinskoii psikhologii - Review of psychiatry and medical psychology*, 1994, no.1, pp.63-74 (in Russian).
 9. Sukhareva G.E. *Klinicheskie lektzii po psikhologii detskogo vozrasta* [Clinical lectures on psychiatry children]. Moscow, Meditsina, 1959. 406 p.
 10. Ialtonskii V.M. *Problemy podrostkovoii adaptatsii s pozitsii profilaktiki i psikhoterapii lichnostnykh i povedencheskikh rasstroistv i zavisimosti ot psikhooaktivnykh veshchestv NNTs narkologii* [Problem teenage adaptation from the standpoint of the prevention and psychotherapy personal and behavioural disorders and substance abuse center on addictions]. Moscow, 2007. 240 p.

Информация об авторе

Реутова Наталья Владимировна

(Россия, Курск)

Кандидат психологических наук, ведущий
специалист – эксперт (психолог)

Управление Федеральной службы судебных
приставов России по Курской области

E-mail: nv.reutova@mail.ru

Information about the author

Reutova Natalia Vladimirovna

(Russia, Kursk)

PhD in Psychology, Leading specialist – expert
(psychologist)

The Department of the Federal service bailiff of Russia in
Kursk region

E-mail: nv.reutova@mail.ru

М. В. Скрипкаръ

Образ смерти в современном кинематографе

Статья посвящена исследованию образа смерти в современном массовом кинематографе. Выделены наиболее популярные образы, дана общая характеристика феномена смерти в кино. Установлено, что массовый кинематограф, как одно из наиболее действенных средств манипуляции сознанием создает и транслирует определенную модель восприятия смерти

Ключевые слова: смерть, кино, манипуляция сознанием, инстинкт

M. V. Skripkar'

The image of death in modern cinema

The article is devoted to the study of the image of death in modern mass cinema. The most popular images, its general characteristics of the phenomenon of death in the movie. It is established that mass cinema, as one of the most effective means of manipulation with the consciousness creates and translates certain model of perception of death

Keywords: death, cinema, the manipulation of consciousness, instinct

Согласно психоанализу, в основе мотивации человека лежат инстинкты любви (Эрос) и смерти (Танатос). Если удовлетворение инстинкта любви заключается в достижении, как в личной, так и в общественной жизни определенного статуса и роли, то инстинкт смерти побуждает к оценке значимости собственной жизни и не может быть удовлетворен. Однако влечение к смерти не менее сильное, чем влечение к любви. Являясь одним из самых загадочных и таинственных феноменов, смерть гипнотизирует человека, становится одновременно основным страхом и бессознательным желанием саморазрушения и возврата в неорганическое состояние. Инстинкт смерти определяет не только отношение человека к себе и своему месту в жизни, но и вместе с инстинктом любви побуждает к определенным действиям, формирует ценностную систему личности.

Обращение к инстинктам становится в XX в. главным средством манипуляции сознанием, как индивида, так и общества в целом. И, определенными преимуществами, в этом плане обладает массовый кинематограф [1]. Как было отмечено автором в монографии «Молодежь и кинематограф» «способность кинематографа создавать иллюзию, при погружении в которую возникает ощущение веры в реальность происходящего на экране, основанная на сочетании аудиовизуальных образов и высокой скорости их смены, позволяет оказывать наиболее сильное воздействие на инстинкты, чем СМИ или другие виды культуры» [2]. В теории психо-

анализа кино является своеобразной проекцией личных и бессознательных страхов и влечений. Успешные в прокате картины обычно совпадают с подавленными желаниями и страхами массового зрителя (например, страх старения и уничтожения, проблемы идентичности и пр.), и, как результат, имеют высокую степень воздействия на инстинкты [3]. Поэтому сюжеты кинофильмов часто повторяются, а сама кинопродукция является достаточно стандартизированной и предсказуемой, удовлетворяя формуле Адорно и Хоркхаймера: «попасть в беду и вновь выпутаться из нее», которая приложима ко всей массовой культуре целиком, начиная со слабоумных дамских сериалов и кончая самыми высокими достижениями» [4].

Слово «смерть», и производные от него «смертельный», «мертвец» и т.д. одни из самых распространенных в названии кинофильмов (Этому распространению способствует и деятельность российских дистрибьютеров, для повышения продаж, переводящих названия западных кинокартин не дословно, а интерпретируя их, не редко применяя слова с корнем «смерт», например «Napola - Elite fur den Fuhrer» («академия смерти»), «Grin Riper» («Демон смерти»), «Histoires Extraordinaires» («Духи смерти»), «Lethal Weapon» («Смертельное оружие») и т.д.), рассчитанных на массовую аудиторию («Долгая смерть», «Жизнь или смерть», «Родина или смерть», «Смертный приговор», «Ночь живых мертвецов», «Смертельный номер», «Смертельная гонка» и др.), тема смерти фигу-

рирует практически в каждом фильме, являясь либо центральным событием кинокартины, часто эпизодическим, и еще более часто упоминается как часть прошлой жизни героя.

Массовый кинематограф воздействует на инстинкт смерти, создавая и транслируя определенный образ смерти, пытаясь подчинить данное явление человеческим законам, и, тем самым, делая его менее таинственным и менее устрашающим. Поэтому, в кинофильмах, нередко трактовки смерти как события, которое можно предсказать, избежать («Пункт назначения», «Звонок», «Черная комната», «Пряничный домик», «Особое мнение»), и, наконец, пережить (трилогия «Властелин колец», «Бэтмен», «Бэтмен возвращается»). Особенной популярностью у массовой аудитории пользуются фильмы, где действуют бессмертные герои, над которыми не властно ни время, ни смерть («Горец», «Бладрейн», «Вечные таки», «Человек с планеты Земля»). Таким образом, кинематограф воплощает древнейшую мечту человека — приручить смерть. Очень часто, особенно в комедиях, эксплуатируется теория жизни после смерти, когда, умирая физически, человек не умирает душевно, а продолжает участвовать в жизни своих близких («Привидение», «Невеста с того света», «Нью-Йоркские истории»).

Не менее популярна в кинематографе и эксплуатация «страха смерти» как наиболее эмоционального, тревожного чувства, которое способен испытывать человек. В большинстве кассовых лент данной направленности смерть является центральным событием фильма, к которому зрителя постепенно подготавливают, усиливая его тревожность и страх. Фильмы о неизлечимых больных («Мачеха», «Достучаться до небес», «Умереть молодым»), о людях, приносящих себя в жертву высшим идеалам («Герой», «Дитя человеческое» «V значит вендетта»), о войне («Перл-Харбор», «9 рота», «В июне 1941», «Спасти рядового Райана») и др. воздействуя на инстинкт смерти, агитируют за определенный образ жизни, этические нормы, за ценности, ради сохранения которых человек должен отдать свою жизнь. Подобные кинофильмы внедряют в сознание человека мысль о том, что смерть далеко не самое страшное, что может случиться, по сравнению с предательством или гибелью близких людей. Таким образом, кинематограф предлагает виртуальное бессмертие: принадлежа к внушительной общности (расе, социальной группе, нации), по отношению к которой смерть менее действительна, — человек и сам делается менее уязвимым перед ее лицом. Сомнительна, однако, готовность индивидуума утешиться мыслью, что «весь он не умрет», покуда живы клан, страна, цивилизация и прочая. Для этого человеку слишком хорошо известно, что в один беспечальный день он будет «аннулирован» в наименее двояком, бук-

вальном, смысле. С тем, чтобы обратить смерть из события сверхъестественного в социальный феномен (метаморфоза, которая позволяет с большей легкостью манипулировать эмоцией страха), массовый кинематограф отмеряет положенное количество эмоций, разрабатывает правила поведения в пограничной ситуации «между жизнью и смертью».

Однако, за исключением кинокартин о неизлечимых больных, смерть или жизнь для главного героя (именно с главным героем, независимо от доминирования в нем отрицательных или положительных качеств, подсознательно ассоциирует себя зритель) часто является результатом его выбора («Армагеддон», «Матрица: перезагрузка», «V значит вендетта»). Идея о том, что смерть и жизнь можно выбирать формирует в сознании образ смерти, подчиняющейся земным законам. Первый из них уже сформулирован выше: смерть — это результат выбора. Второй, но не по значению: смерть несправедлива к положительным персонажам. Оценка смерти в категориях справедлива — не справедлива, формирует в сознании ее образ не как естественного биологического процесса, а как своеобразного акта возмездия за несоответствующие принятым в данном обществе нормам. Если смерть настигает отрицательного персонажа — она справедлива, если положительного, то она нарушает правило наказывать только «злодеев» и, как следствие, не справедлива.

И, наконец, третий закон: смерть не может быть напрасной, она либо станет началом новой жизни («Матрица: перезагрузка»), либо будет отомщена («Гладиатор», «Престиж», «Черный дождь»).

Несколько иначе отношение к смерти изображается в комедиях с определенной долей черного юмора («Смерть на похоронах», «Смерть ей к лицу»), а также в пародийных («Последний киногерой», «Санта-Хрякус», «Любовь и смерть») кинолентах. Смерть здесь не более чем фарс, повод для шуток (в кинофильме «Смысл жизни по Монти Пайтону» американцы переселяются в иной мир, сидя за рулем своих личных автомобилей, в «Санта-Хрякусе» смерть в образе скелета с косой наряжается в костюм Санта-Клауса (Хрякуса) и выполняет функции последнего). В кинофильме «Любовь и смерть» сформировано отношение к смерти не как к концу жизни, а как к «эффективному способу сократить свои расходы». В результате смерть теряет свой трагический облик и вызывает у зрителя уже не страх, а смех.

Таким образом, массовый кинематограф, как одно из наиболее действенных средств манипуляции сознанием создает и транслирует определенную модель восприятия смерти, которая оказывает влияние на процессы копинга, делая индивидов более подверженными стрессам либо же, напротив, более устойчивыми[5]. Пред-

ставления о том, что смерть должна соблюдать, установленные на господствующих этических нормах, законы, следовать общечеловеческим ценностям (общее неприятие насильственного

причинения смерти другому человеку) [5] упрощают сущность данного явления в сознании человека, ограничивая его рамками понятийных способностей индивида.

ЛИТЕРАТУРА

1. Скрипкарь М.В. Кинематографические предпочтения молодежи и их влияние на процесс манипуляции сознанием // Гуманизация образования, 2009. № 3. С. 145-148.
2. Романова Н.П., Скрипкарь М.В. Молодежь и кинематограф. Чита: ЧитГУ, 2010. 181 с.
3. Скрипкарь М. В. Воздействие манипулятивных технологий кинематографа на процесс социализации и формирование ценностных ориентаций молодежи: дис.. канд. социол. наук. Чита, 2009. 187 с.
4. Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Культуриндустрия. Просвещение как обман масс // Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. М. Спб., 1997.
5. Скрипкарь М.В. Место мечты в процессе становления копинга молодежи // Перспективы науки и образования, 2013. №4. С. 133-137.
6. Комаров А.С. Общечеловеческие ценности: опыт апологии // Перспективы науки и образования, 2013. №4. С. 21-29.

REFERENCES

1. Skripkar' M.V. Cinematic preferences of young people and their influence on the process of consciousness manipulation. *Gumanizatsiia obrazovaniia - Humanization of education*, 2009, no.3, pp.145-148 (in Russian).
2. Romanova N.P., Skripkar' M.V. *Molodezh' i kinematograf* [Youth and cinema]. Chita, ChitGU, 2010. 181 p.
3. Skripkar' M.V. *Vozdeistvie manipuliativnykh tekhnologii kinematografa na protsess sotsializatsii i formirovanie tsennostnykh orientatsii molodezhi: dis.. kand. sotsiol. nauk* [Impact of manipulative technologies of film on the socialization process and the formation of values of young people: Diss.. Cand. of Sociology of Sciences]. Chita, 2009. 187 p.
4. Khorkkhaimer M., Adorno T.V. *Kul'turindustriia. Prosveshchenie kak obman mass* [culture industry. Education as a deception of the masses] / *Dialektika prosveshcheniia. Filosofskie fragmenty* [Dialectic of enlightenment. Philosophical fragments]. Moscow, 1997.
5. Skripkar' M.V. Place of dreams in the process of becoming a coping youth. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4, pp.133-137 (in Russian).
6. Komarov A.S. Universal values: an experience of apology. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4, pp.21-29 (in Russian).

Информация об авторе

Скрипкарь Мария Викторовна
(Россия, Чита)

Доцент, Кандидат социологических наук
Забайкальский государственный университет
E-mail: skripkary@yandex.ru

Information about the author

Skripkar' Mariia Viktorovna
(Russia, Chita)

Associated Professor, PhD in Sociology
Transbaikal State University
E-mail: skripkary@yandex.ru

Г. М. Шавердян

Уроки демонизма для психологов

Мотивацией к написанию данной статьи явились три известные работы: «Дневник сатаны» Андреева, «Фауст» Гете и «Антихрист» Ницше. Автор предпринимает попытку проанализировать некоторые приписываемые темному духу мысли с целью их проекции на актуальные проблемы психологии, в частности, на проблему мышления. В статье эти мысли рассматриваются с точки зрения самых серьезных и далеко идущих последствий для психологической науки

Ключевые слова: Мефистофель, мышление, психология, исследование, корреляция, трансперсональное, дух

G. M. Shaverdian

Lessons of demonism for psychologists

The three famous works: "The Diary of Satan" (Andreev), "Faust" (Goethe) and "Antichrist" (Nietzsche) were the motivation for writing this article. Author attempts to analyze some thoughts, attributed to dark spirit with a view to their projection on the actual problems of psychology, particularly, on the problem of thinking. In the paper these ideas discusses from the point of view the most serious and far-reaching consequences for psychological science

Keywords: Mephistopheles, thinking, psychology, research, correlation, transpersonal, spirit

*“Измеряя тени, мы познаем небесные светила”
И. Кеплер*

Времен не поддающейся исчислению истории виновником, инициатором и организатором человеческой порчи выступает враг человеческий, под разными именами разворачивающий неутомимую деятельность в человеческой психике. Было бы целесообразно, поэтому, учиться у самого источника порчи, который проговаривается о своих качествах и тайных замыслах в разговорах, например, с Гете, Ницше и Л. Андреевым. Впрочем, если иметь соответствующее ухо, говорить он может с каждым и научить многому, если предположить, что перед нами вовсе не художественное произведение, а научный трактат, выверенный всеми коэффициентами достоверности. В случае принятия этого допущения, необходимо принять и другое, а именно: что сам сатана, против обыкновения, не лжет. По крайней мере можно видеть, как он иногда прозрачно намекает на правду там, где ты ее не ждешь. С его слов: «Я солгу тебе где-нибудь в другом месте, где ты ничего не ждешь, и это будет интереснее для нас обоих» (1), т.е. лжет-то он лжет, но по большей части относительно глобальных целей, а в мелочах может время от времени не лгать, что выяснится по мере вникания в его нечаян-

ные откровения, за которые человек должен испытывать к нему нечто вроде благодарности, потому что, высказываясь, он одновременно предупреждает о том, как не попасть в его сети. «Я покажу тебе, как ты смешон и туп, но ты не возмущайся, а понимай», - как бы говорит он. Совсем как с одной моей приятельницей, предупредившей мужа: «Сейчас я буду на тебя ворчать и кричать, но ты не обращай внимания, чтобы не вышло скандала!»

Скандала с «сатаной» у нас также не выйдет - это не в его правилах; он действует умнее, скрытнее и замысловатее, чем наивные скандалисты, с открытым забралом идущие в бой; бой - последнее дело в череде сатанистских дел, если не сказать самое постыдное. Сатане «по чину» разве что готовить фон для всякого рода конфликтов и свар, в которых незаметно вплоть до степени собственной безучастности замешана его «рука». Он - настоящий мастак загребать жар чужими руками: «Ты слышишь, как поют дураки во всем мире? Это они заряжают пушки. Умному надо только приложить огонь к затравке, ты понимаешь?» - учит он в «Дневнике» (2). И дело не только в конфликтах - все, что может нарушить филигранную точность его воздействия, пошат-

нуть его железную логику, что может быть переживаемо и не может мгновенно поместиться в перекрытую словом мысль, удостаивается его презрения. Вот что он думает: мысли «не вполне ясны, отчетливы и точны, пока Я не выражу их словом: их надо выстроить в ряд, как солдат или телеграфные столбы, протянуть, как железнодорожный путь, перебросить мосты и виадуки, построить насыпи и закругления, сделать в известных местах остановки – и лишь тогда все становится ясно. Этот каторжный инженерный путь называется у них, кажется, логикой, последовательностью и обязателен для тех, кто хочет быть умным; для всех остальных он не обязателен, и они могут блуждать, как им угодно» (3).

Кто, если не ученый, считается умным или по крайней мере хочет быть таковым? Именно он занимается «каторжным инженерным» трудом выстраивания виадуков и мостов, при которых одна абстрактная категория связывается с еще более абстрактной, пустое понятие с еще более пустым, а отвлеченная классификация заменяется еще более отвлеченной. Вот и получаем, к примеру, психологические «перлы» вроде: «*один из видов агрессии – апато-абулический синдром*» или такие понятия как «*явная акцентуация*» как «крайний вариант нормы» и «*скрытая акцентуация*» «как обычный вариант нормы» («акцентуированные черты характера проявляются в основном при психических травмах, но не приводят к хронической дезадаптации выраженности акцентуации») (4). Мы почему-то думали, что что агрессия – это выраженная энергия, а крайности на то и крайности, что тяготеют к патологии, понимая под «крайним вариантом нормы» противоречие в самом определении, а еще, что акцентуация не содержит дезадаптацию, чем и отличается от психопатии или личностного расстройства. Но так ведет бесшабашная логика классификации – раздроблять все на мелкие части, пункты, наименования, расстройства и пр., не видя, как эта классификация распрощалась не только с логикой, но и с жизнью. Очень недвусмысленно на это указывает Мефистофель: «Иль вот: живой предмет желая изучить, \\Чтоб ясное о нем познать получить, \\Ученый прежде душу изгоняет, \\Затем предмет на части расчлняет \\И видит их, да жаль: духовная их связь \\Тем временем исчезла, унеслась!» (5). Прибавляя к одной классификации другую или заменяя одно понятие другим, создается видимость продвижения науки, в то время как она вырождается в комбинаторику и еще более хаотизируется.

В особенности это касается психологии, которая уже потонула в схемах, графиках и гистограммах и цифрах, – типичное «выстраивание в ряд мыслей как солдат или телеграфные столбы» и фабрикование мыслей по инструкции Мефистофеля: «По мне, полезен был бы тут для вас \\ Курс логики: хоть опыт и рискован, \\ Начнут дрессировать ваш ум, \\ Как бы в сапог испан-

ский зашнурован, \\ Чтоб тихо он, без лишних дум \\И без пустого нетерпенья, \\ Вползал по лестнице мышленья, \\Чтоб вкривь и вкось, по всем путям, \\Он не метался там и сям» (6).

В самом деле, зачем метаться «там и сям», если, например, волю можно заменить мотивацией, кое-как залатав дыры непонимания этой психической силы и прикинувшись, что мотивацию легче подвергнуть эмпирии, чем волю; если неумение органически решить проблему интегративной психологии маскировать непонятным «системным подходом», а проблему соотношения интеллекта и эмоций раз и навсегда решить несуразным понятием «эмоциональный интеллект»? Меж тем, психология как раз и есть «там и сям», но не в смысле разорванной логики шизоида или произвольной антилогик истерика, а в ракурсе «умных» отступлений, интерпретационных вкраплений, установления всеобъемлющих связей и глубинных осмыслений эмпирического материала. Опасаясь этих двух антилогик (антилогосов), психолог выбирает застывший материал, взятый в скудном цифровом и графическом обличии, к которому прибавляется одно-два вялое словесное выражение, тогда как психология есть не «что» материала, а его «как». Типичный жест психологии – сложные переливающиеся ходы «там-сям», «туда-сюда» «вверх-вниз», что требует затруднительного и терпеливого додумывания «поведения» этого «что» вплоть до нахождения скрытой в нем идеи превращения «откуда» в «куда». Ум, отвыкая от этих усилий, уже не замечает противоречий и подводных камней, которые скрыты за ровно расставленными «телеграфными столбами», причиной чему является наученный наукой автоматизм и ригидность мысли. Психологам в пору было бы говорить не о синдроме выученной беспомощности личности (М. Селигман), а о выученном квалифицированном умении расставить все по местам – проблему, методы, обработку данных, обсуждение результатов, и все без единой тени сомнения или намека на апорию, в результате чего получается все та же беспомощность, но в виде защищенных диссертаций и статей в научных журналах.

Выученная беспомощность», слабость и ратерянность психолога выявляются не сразу. Доверху утрамбованные в голове термины, категории, классификации, корреляции, корреляции и еще раз корреляции*, т.е. аккуратно расставленные «телеграфные столбы» есть единствен-

* Вполне научными могут быть одни цифровые данные шкал и без корреляций. Нам трудно избавиться от навязчивого визуального сходства гистограммы с телеграфными столбами с той лишь разницей, что первые расположены чаще, чем телеграфные столбы. А вот рецепт изготовления науки из «Кухни ведьм», составленный из цифровых ингредиентов: «Ты из одной \\Десятку строй, \\А двойку скрой, \\О ней не вой. \\Дай тройке ход, \\Чтоб стало чет, \\И ты богат. \\Чет-верку спрячь, \\О ней не плачь, \\А пять и шесть \\С семеркой свесь, \\И до восьми их подыми. \\Девятка – кон, \\Девятку вон. \\Вот ведьмина таблица умножения». (Гете, «Фауст» в переводе Б.Пастернака, Собр.соч., т.2, М., «Художественная литература», 1976 стр. 96).

ное достижение психологической науки и ее единственный метод. Следовало бы, однако, напомнить, что корреляция есть не более, чем «статистическая взаимосвязь двух случайных величин», иначе говоря, количественная связь двух случайностей. В свою очередь, статистика есть «отрасль знаний, в которой излагаются общие вопросы сбора, измерения и анализа массовых данных или изучение количественной стороны массовых общественных явлений в числовой форме». А что такое количество, если не «категория, выражающая внешнее, формальное взаимоотношение предметов или их частей»? (7) Следовательно, предметом психологии является внешнее, формальное, общее, массовое, среднее, количественное и случайное! Естественно, что на этих путях психолог достигает или исключительно «*opinio communis*» и «*locus communis*» — общего мнения и общих мест, как то: «любовь родителей важна для развития ребенка», «этническая толерантность приводит к конструктивному типу межэтнического взаимодействия», «семья может рассматриваться как фактор безопасности личности» и пр.^{*}, или слишком частного, «дробного» вывода, оговариваемого сакральными фразами типа: «на примере нашей выборки», «в данном субкультурном пространстве» или «впервые в нашей стране», при этом нисколько не заботясь о том, в каких взаимоотношениях находится это частное исследование к целостному, не говоря не говоря уже о том, что этот результат может значить для мира и возможно ли вследствие него хотя бы в малом изменить мир в лучшую сторону, включив себя и исследованное в мировую взаимосвязь. Всякое знание, учил Сен-Мартен, «является подлинным знанием лишь тогда, когда указывает нам на первоисточник творения, свидетельствуя о внутренней объединенности мира» (8). С момента написания этих строк прошло почти два с половиной столетия, а ученые продолжают накапливать разъединенное и, как следствие, разъединяющее мир знание. «Вы только сейте, урожай придет», - приговаривает

* Кстати, «безопасность личности» можно поставить в ряд с такими пустыми и вместе с тем вредоносными понятиями, как «консультирование», «эмоциональный интеллект», «толерантность», «гендер» и прочей бесовской дурью. Эти терминологические измышления подвластны туманной интеллектуальной возне и неподвластны более или менее вразумительному определению. В частности, один из учредителей международного движения «Партнерство ради безопасности личности» предлагает следующее определение «безопасности личности»: «Безопасность личности означает защищенность людей от опасности как насильственного, так и ненасильственного характера. Это состояние, характеризующееся отсутствием нарастающей угрозы правам человека, его безопасности и даже жизни... Для того, чтобы определить, целесообразно ли рассматривать тот или иной вопрос в контексте безопасности личности, следует выяснять, в какой степени защищенность людей подвергается угрозе» (www.eycb.co.e.int/compass/ru). Неизвестно только, что сначала следовало бы выяснить: степень, в которой «защищенность» подвергается угрозе, угрозу, которая грозит безопасности или саму эту степень.

Мефистофель, урожай, в котором нашли обиталище «моль, букашки и жучки»: «...Пергаменты, глазницы черепов, \ \ Под этой гнилью и негодным ломом \ \ Естественно водиться насекомым» (9).

Меняя выборку, психолог, собственно, не продуцирует идею, но повторяет и перепевает прежнее, не идя дальше сомнительного «это объясняется культурными различиями». Латентная установка этих исследований заключается в идее, что в гуманитарном знании не может быть ничего нового и следует поэтому перепевать исследованное, уподобляясь невежественному сектанту, который в своих исканиях не идет дальше: «так написано в святой книге». «Когда бы ты знал: нет мысли мало-мальской, \ \ Которой бы не знали до тебя!» - объявляет Мефистофель бакалавру (10), тем самым отмечая саму возможность индивидуального знания и убивая охоту познавать. Ибо общие места скучны. Когда же результаты исследования, вследствие все той же «выборки» не совпадают с общими местами, никого не волнует, что нарушается один из критериев научности — воспроизводимость: если повторные эксперименты и наблюдения не подтверждают научные данные, они таковыми считаться не могут. Психолога эти вопросы не смущают. Он или игнорирует требование воспроизводимости, получая не связанные с опытом психологии результаты, или упоительно умножает общие, а если не церемониться - отходные места, из года в год превращая психологию в мостильник мусорных отходов^{**}. Он утилизирует этот мусор в диссертациях, научных статьях и грантах, часто исключительно для собственного прочтения и с единоличным авторским правом (так, к примеру, выразился чиновник от Комитета науки Армении, защищая авторское право финансируемых тем). Инженеру телеграфных столбов (как, впрочем и самому сатане) в голову не могла бы прийти мысль, что технология изготовления и установления телеграфных столбов служит исключительно ему самому на манер «сам танцую, сам пою». Что касается проблем, то зачастую их следовало бы вовсе не исследовать, чтобы их знать - достаточно было бы элементарной наблюдательности (Антоний Сурож-

** Что касается санкции на верификационность, которая основывается исключительно на своеобразии выборки, то стоило бы напомнить мысль А. Пуанкаре о том, что «небольшие различия в начальных условиях порождают огромные различия в конечном явлении, и предсказание становится невозможным». На этом был основан т.н. эффект бабочки, обозначающий свойство детерминированно-хаотичных систем: незначительное влияние на систему может иметь большие и непредсказуемые последствия где-нибудь в другом месте и в другое время. По Э. Лоренцу, бабочка, взмахивающая крыльями в Айове, может вызвать лавину эффектов, которые могут достигнуть высшей точки в дождливый сезон в Индонезии. Психика человека чувствительна к самым малым воздействиям, и детерминированный хаос, порождаемый избытком исследований на основе выборки, не имеет шансов синтеза накопленных результатов и прогностических выводов.

ский рассказывал об одном клятвенном атеисте, который просто наблюдал за выражением лиц людей, входящих и выходящих из храма. Задав-шись вопросом, почему с этими людьми происходят изменения, от пришел к вере и вскоре окрестился). Правильное, вдумчивое, как бы сказали психологи, систематическое полевое наблюдение чувственной действительности позволило Гете прийти к научным открытиям без тестов, приборов и нанотехнологий в естествознании и психологии.

Заслуживает упоминания и *modus operandi*, по которому валидность результатов исследования «притягивается за уши»: «когда тест дает значимо различающиеся коэффициенты валидности в двух группах, это различие называют систематической ошибкой наклона. Этот вид групповых различий описывают как дифференциальную валидность. Некоторые исследователи используют также термин «одно-групповая валидность» (*single-group validity*)» (11). Спрашивается, стоило бы так заморачиваться по поводу статистического анализа, если проблема валидности решается так непринужденно?

Мыслить по технике «телеграфных столбов» означает, прежде всего, быть прямолинейным. Прямой путь добывания научных истин в такой отрасли, какой является психология, – такой же абсурд, как непрямой, многозначно эмоционально мотивированный путь в математике. Ход решения одной психологической проблемы приводит к соприкосновению с рядом других проблем, и исследователь проходит своеобразное «испытание водой», выплывание из которой равносильно осознанию содержания собственного «фоновое» и «всплывающего бессознательного» (К. Уилбер). Без такого «испытания» частный результат не будет соотноситься с целым, и отпадет сама необходимость отделять частное в целях анализа. «Разделяй единство, – говорил Пифагор, – но всегда так, чтобы иметь в мыслях остаток, соединенный с тем, что было отделено», ибо дух – един, а душевно-духовная познавательная деятельность, придерживающаяся этого единства, вставляет любое знание не как звено в цепь, а как орган в организм. Под знаком этого всепроникающего единства духа психология не будет раздраема между гуманитарным, социальным и естественно-научным, а смыслы «фьюзиса» и «психе» окажутся не враждебными друг другу, а друг через друга постижимыми. В этом направлении психологию ждет переосмысление всего накопленного опыта, иначе еще не одно десятилетие топтаться ей на месте, выдавая позитивизм за концептуальность, а манипулятивные приемы за праксис. «Позитивизм – не осознавшее себя отчаяние», – заметил Т. Адорно. Он возник и марширует по психологическим феноменам «не от хорошей жизни», а за неимением и неумением иных познавательных путей, не менее объективных и точ-

ных, однако выходящих за рамки психического в область духовного знания, которое, освещая его с другой, сверхчувственной стороны, выступит главным критерием оценки психологического знания. «Тайны психики имеют тенденцию не только скрываться, но и множиться по мере ее развития. Однако, в зависимости от понимания этой на сегодня предельной сущности психики, получают определенную интерпретацию все известные психические феномены. Так, сказав себе, что сущность психического – в его способности отражать объективную реальность, мы нашу психическую жизнь можем ограничить рамками познавательной активности. Если прибавим к отражению еще и регуляцию, – то психическое предстанет пред нами как механизм, позволяющий человеку ориентироваться и принаравливаться к природной, социальной среде, достигать согласия с самим собой. Если на новом уровне психологического познания сущностной чертой психического устанавливается сознательная преобразовательная, созидательная, творческая душевно-духовная деятельность человека, то именно эта черта выступает главным критерием переоценки имеющихся знаний и главным ориентиром в последующих психологических исследованиях» (12).

Тот же не прямой путь относится к достижению терапевтического эффекта: опытный психотерапевт знает, что если со второй или третьей встречи пациент доволен и счастлив, то что-то пошло неправильно, и это неправильное труднее выправить, чем начать сначала. Прямой, плоский и выхолощенный путь – «сделай так и будет так» – чреват превращением практики психологии в некий род сборника по инструкциям. «Психология, осторожно замечает Б. Братусь, теряет статус науки и приобретает статус кулинарии» (13). Действительно, иные рандомизированные эксперименты более подходят к поисковому инструменту рейтингов ресторанов быстрого питания, чем к исследованиям психических феноменов. При этом, чем более экспериментатор стремится к чистоте и точности эксперимента, применяя, например, экспериментальный прием «двойного ослепления», тем «незрячим» оказывается вывод. Еще ничего, если это касается подсчета латентного времени исполнения задания испытуемым или кожно-гальванического измерения, но как организовать экспериментальное исследование таких психологических феноменов как «совесть», «интуиция», «архетип», возникающий в момент своего выявления и мгновенно видоизменяющийся при попытках интерпретации? «Я должен признать, – пишет Юнг, – что не могу представить себе ни одного прямого пути для решения этой задачи», очевидно, включая сюда созданный им метод активного воображения (14). С нашей стороны включим сюда также проективные методы, которые, правда, не представляют

собой «прямой путь», но многократно биты академичными экспериментаторами.

Но именно это советует Мефистофель блуждающему огню: «Не подражай двуногому отродью, // Валяй во имя черта по прямой» (15). «Валяя» во имя черта по прямым корреляциям, получаем чертовски правильно расчерченную картину психики, взамен не поддающейся исчислению и черчению просветленной и одушевленной науки о душе. Но для этого необходимо мыслить не в неподвижных и стагнированных понятиях, относя психику к неорганическому миру, («телеграфные столбы»), но мыслить метаморфозы становящегося*. Психолог улавливает стоп-кадр опыта (согласно К.Роджерсу, это совершает Самость) и устанавливает связи между этими опытными отрезками (обрубками), но ему «не хватает дыхания» раскодировать полученную закономерность и генерализировать актуальную закономерность в базовый закон. Пример из медицины: достоверно обнаружено, что некоторые дисфункции щитовидной железы возникают из-за недостатка йода, но проблема заключается не в йоде, а в причине, из-за которой организм теряет способность ассимилировать йод, что связано с «единой длительностью» организма, а не с «протяженностью пространства» (как говорил французский драматург А.Арто, «я не работаю в протяженности какого бы ни было пространства. Я работаю в единой длительности»). Если Самость по Роджерсу вырывает эпизод опыта и запечатлевает его («мотор, стоп, снято!»), а психолог подчиняется отупляющей традиции использования принятого инструментария, чтобы обеспечить «validation-by-experience», то Самость по Юнгу, также имея дело с опытом, достигает мыслительного видения, которое обеспечивает состояние сознания, называемого им «индивидуацией», при котором из-под контроля сознания не проскакивает ни одно содержание бессознательного и при котором можно осязаемо воспринять собственный «комплекс» или «Тень». При отсутствии подобного познания психолог в глубине души должен испытывать нечто наподобие эффекта Зейгарник - мобилизующее ментальное напряжение, вызванное смутным ощущением необходимости завершения неоконченной задачи. Как правило, однако, отсутствует даже подозрение на возможность такого опыта, потому что результаты должны быть предсказуемы, управляемы и сведены к успеху, вместо того,

* Что случилось? Камень вышел из горы. \\\\ Кто проснулся? Я и ты

Говор. Речь. С звездой. У земли. \\\\ Бедные. Открытые. В родимом были мы.

Куда отправились мы \\\\ Прерванному звуку вопреки
Вместе с камнем и нами двоими? \\\\ Сердце и сердце. Шли мы и шли.

Слишком трудно найти, проявиться. \\\\ Легче быть. Тяжелей становиться.

Пауль Целан, Что случилось? Was geschah? (перевод автора)

чтобы быть продуктивными в познании и самопознании глубинных (не в узко-психоаналитическом смысле) феноменов психической жизни. Но для этого необходимо сначала вернуть в научный эксперимент изгнанный из нее субъект познания (конечно, при условии психического здоровья данного субъекта) и заново оценить мыслящий дух, вернув ему заслуженное доверие. Ведь психология, по сути, началась с недоверия, ибо латентная установка лаборатории в Лейпциге состояла в следующем: «Мы больше не верим вам, когда вы говорите, что переживаете именно эту эмоцию, поэтому проверим вашу кожно-гальваническую реакцию». Говоря иначе, исследователь уже не может полагаться на субъекта психического содержания, поэтому лучший способ избежать субъективности — изгнать сам субъект. Дело не в том, что, начиная с В.Вунда, сменился метод исследования психических явлений (от интроспекции к эксперименту, а потом к тестированию и математической обработке), и не в том, что «душа» в мгновение ока переименовалась в «психическое», а в том, что под флером «объективности» был раздавлен носитель психического, после чего натиск чувственного, т.е. всего, что не имеет отношения к субъекту и его внутреннему миру, не заставил себя ждать. Интуитивное восприятие в области сверхчувственных явлений, как и само сверхчувственное явление, каким является идея, были выброшены не задворки метафизики, а бессовестно распространившееся заблуждение о том, что «мысль материальна» окончательно десакрализовало душевное.

Хотя психоанализ и аналитическая психология, поставив субъект в центр рассмотрения, сдвинули дело с мертвой точки, но компромиссное лавирование между бессубъектным естествознанием и неестественной субъективностью (Фрейд говорил о "среднем месте, занимаемом психоанализом между медициной и философией", а Юнг называл психотерапевта «философствующим врачом»), существенно не продвинули проблему объективности внечувственного в психологии. Если В.Вундт убеждал, что объективным может считаться только существующий вне субъекта объект восприятия и «очищал» эксперимент от субъекта и его ощущений, то Юнг признавал за сверхчувственным (вплоть до демонов) единственную реальность, а свой диалог с архетипами рассматривал как «научный эксперимент, считая его своей своей жизненной миссией» (16). За «объективным» стало подразумеваться все, что исходит из субъекта восприятия, и что он признает за истинное. В социальной психологии такой подход расцвел пышным цветом - от теории личностных конструкторов Дж.Келли и пересчета реальностей нлпштов до радикального конструктивизма и «изобретенной действительности» П. Вацлавика: нет объективной реальности, существующей

отдельно от наблюдателя, существует только наша «модель реальности» и она субъективна. Но здесь уже перестала функционировать сама действительность, а субъект, на манер типично симптоматологической истерички, «захотел» изобретать мир, как ему вздумается. Если на пути к объективности, которую обеспечивают органы чувств (сюда относятся также устройства и приборы для увеличения валидности), бихевиористы потеряли себя, то психодинамисты, на пути к объективности, которую обеспечивают внутренние ощущения, потеряли мир. Факт, что пациенты Фрейда тревожатся (или видят сны) по-фрейдовски, Юнга — по-юнговски, а Адлера — по-адлеровски, даже если не подходить к науке как замкнутой системе причинно-следственных связей, требует выхода в действительность и ответа на вопрос «какова природа этой тревоги в действительности?». Гипертрофирование ситуации наводит на прямые аналогии с нарушениями психосенсорного синтеза. «Я» бихевиориста отчуждено или отсутствует, поэтому при сохранности ощущений, синтетическая способность мышления недоразвита; «Я» психодинамиста подвержено аутопсихической деперсонализации, поэтому синтетическая деятельность мышления сохранна, но произвольна. Бихевиорист (и в целом позитивист), опираясь на восприятие, демонстрирует свободное от концептуальности^{*} утилизионно-полевое поведение^{**}, при котором поле уничтожает волю; психодинамист, опираясь на идею (например, идею эдипова комплекса), демонстрирует подчиненное концепции волевое поведение с полным безразличием к полю, словом, поле и воля никогда не встречаются. С появлением усовершенствованных аппаратов бихевиоризм с определенными трансформациями продолжился в исследованиях нейронов и синапсов (Мефистофель: «Все в мире изменил прогресс. \ \ Как быть? Меняется и бес» (17), где исследователь как сквозь замочную скважину видит часть тела, но не психику, вследствие чего он при всей технической оснащённости запутывается в соматопсихологических связях, привнося в психологию нейронно-гормональный редуционизм и предубеждение относительно финальных объяснений психики через мозг и секрецию. В свою очередь, психодинамизм, начавшись с банального принципа удовольствия, запутался в языковых фантазмагориях лакановского типа и еще более углубил субъективизм.

* В лучшем случае концептуальность его ограничивается короткими инструкциями к корреляциям. Как говорил В.Шкловский "нет ничего лживее коротких истин".

** Утилизационное поведение — термин введенный французским неврологом Франсуа Лермитом для обозначения феномена, встречающегося у пациентов с болезнью лобных долей головного мозга. Проявляется в неспособности больных противостоять побуждениям к действиям окружающими их предметами, находящимися в зоне досягаемости. Происходит это за счет подавления волевого поведения полевым.

Ошибки неизбежны, куда психология вернется только внутри пространства чувственности и куда в этом пространстве может продвигаться только методом проб и ошибок. «Дьявол старается развлекать наши взоры, чтоб из взоров наших ускользнула вечность» – говорит Игнатий Брянчанинов. Чувственность как единственная реальность, подвластная познанию – мощное оружие обольщения и корень насылаемой лжи, ибо богопротивны не «рога и копыта», а непрекаемая уверенность в том, что наше познание и жизнь ограничены органами чувств или, словами армянского мистика X века Г. Нарекаци, «великими домами пятерых избалованных и безжалостных братьев», которые всегда будет препятствием на пути к достижению абсолютных и неподвластных ошибкам истин^{***}.

Но если чувственное познание есть источник ошибок и не приводит к непреходящим истинам, возможно ли сформировать идею из чистого мышления без опоры на чувственность? С этих позиций пытается решить вопрос Р.Ассаджиоли, делая упор не на субъекте (психодинамизм), и не на объекте (позитивизм), а на продолжении объекта в субъекте — в его мышлении, которое прорабатывается до сверхчувственной идеи предмета. Речь идет не о личностном, а о духовном психосинтезе, в основание которого поставлены слова Гете: «Все преходящее есть только символ». Пройтись путем медитации к сути всего, что может существовать в чувственном мире, переживая во всем, включая нас самих («все индивиды включены в надличностную духовную Реальность и каждый из них является ее частью»), символы надличных переживаний, означает не только приведение личной воли в соответствие с волей "Духовного Я" или Высшей волей (духо-психо-синтез), но и био-психо-синтез, изменяющий соматический статус (18). Иногда, считает Ассаджиоли, какие-то содержания сверхсознания, могут «нисходить» в область обычного сознания, принося так называемое «вдохновение и наитие», но для духовного развития необходимо, чтобы человек сам приложил усилия и мужественно преодолел все фазы духовного кризиса или «периода темной ночи души» – давящие, терзающие, депрессивные и психотические состояния. Последние стоят на пути к тому, чтобы настолько глубоко познать личностный, чувственный мир,

*** В обращении Г.Нарекаци к Христу есть следующие строки: «Для исцеления душевных ран не чувствуешь нужды ни в снадобях, ни во времени, ни в инструментах, ни в продолжительности изо дня в день, ни в применении различных лекарств, ни в вскрытии, ни в прижигании, ни в операции, ни в других земных леченьях, которые подвластны всегда осечкам, провалам, самым ошибочным неудачам. Для тебя, Создателя души и тела, все ясно, написано, очевидно, все легко и возможно: помыслил и воплощено, обещал – сделано, изъявил желание – свершено. Наследие твое Жизнезаветно, решение спасительно, письмена – благостный дар» (Г.Нарекаци, Книга скорбных песнопений, Ереван, «Нарек»-«Наири», 2005, стр. 286 (на арм.яз., подстрочный перевод).

чтобы любая вещь в нем, включая его самого, открыла символ надличности или знак скрытого в нем духа. В самопознании это отражается как опознание и осознание всех «Я» – от низменных селфов и сознательного эго до Высшего «Я». И только последнее, в отличие от предыдущего не должно, да и не может быть разотождествляемо (нечто подобное предлагает и гештальттерапия – осознание и освобождение от клише, ролей, привычных мыслей, принципов и пр. – всего, что может каким-либо образом охарактеризовать обычное, а не истинное «Я», т.е. человеку необходимо сложить с себя фактически все, что он есть).

Если Ассаджиоли предлагает путем мышления (медитации) и через мысль пробиться к заложенной в вещи идее, иначе говоря, пробиться через чувственное к сверхчувственному, на чем познание как таковое заканчивается, то трансперсональные психологи на этом не останавливаются. Пройдя ступень познания материального или грубого мира, они продолжают познание сверхчувственного (тонкого мира), прибегая к необходимости особой процедуры, носящей названия измененных состояний сознания (ИСС), не только пролонгируя познание чувственного в сверхчувственном, но узнавая сверхчувственное в своих конкретных проявлениях – в визуализациях. Форма, в которой это сверхчувственное проявляет себя, есть переживание. В итоге, чтобы выпутаться из тупика, который носит название «современная психология» и пробиться к «временупорным» реальностям психической жизни, трансперсоналисты требуют соблюдения двух условий: отказаться от обычного сознания и не мыслить, а переживать. Совершенно очевидно, что психология уже не могла замыкаться в границах восприятий внешних чувств, уже стало невозможным удерживать насущную потребность исследователя души пробиться за «пятерку» и создать заслон монополии позитивизма. Но на почву Запада трансперсоналистами был посажен древний спиритуальный импульс Востока, поэтому понадобилось отеснить «Я-сознание» западного человека и вдвинуть его в ИСС, в противоположность антропософии, которая возросла основанной на сознании и, как бы странно это ни звучало, естествознании радикально новый импульс.

То, на чем остановились Гете («созерцающая сила суждения», «духовное зрение», «духовный слух»), Юнг («умозрительное восприятие духовных сущностей через активное воображение»), Ассаджиоли («символы надличных переживаний»), получило свое дальнейшее развитие в «перинатальных матрицах и трансперсональных переживаниях» (С. Гроф) и «визуальной логике» (К.Уилбер). В работе «Пол, экология, духовность» (2000 г.) К.Уилбер определяет визуальную логику как предел рациональной мысли и мост между ментальным и трансментальным

или духовным. «Это – важная стадия передового края глобальной трансформации. Но как всегда, особенно при самопознании, «новые и более высокие способности приносят с собой возможность новых и более сложных патологий. По мере того, как визуальная логика добавляет возможностей оку ума, она в результате приходит к гнетущему выводу: жизнь личности есть лишь мгновенная вспышка в космической пустоте. Это душа, что слишком проснулась. Это душа на пороге надличностного». По сути, здесь мы снова имеем дело хоть не с абстрактным, но все же умозрительным пониманием духовных реалий – «мыслесуществом», а не духовным восприятием обладающего субстанцией реального существа. Кроме того, не указывает ли отмеченная К.Уилбером экспектация патологий на ошибочный, свойственный прошедшим эпохам и не соответствующий современности «вход» в тонкий мир? Полагаем, ошибка заключена также в неподготовленности сознания и отсутствии знаний об этом мире; было бы практичным, поэтому, сначала познакомиться с этим миром и его обитателями через свидетельства духовидца, оберегающего и упреждающего различные патологии при входе в духовный мир. Было бы не лишним также получить эти знания в результате изучения исторических фактов, которые остались позади внешней истории и относятся к внутренней истории человечества или «истории самосознающей души» (А.Белый), подобно тому, как психотерапевт, не ограничивающийся симптомом, за фактами внешнего анамнеза распознает историю становления личности. Ибо слагать историю из фактов, не зная, какие духовно-космические события стоят за этими фактами (напомним один из герметических принципов: «что внизу, то наверху»), а также отмечать опыт мистерий, религиозных практик, орденов, алхимиков и др., равносильно уничтожению истории наподобии китайского министра Ли Су, предложившего начать историю с нового монарха, после чего книги о прежних императорах было приказано конфисковать и сжечь, оставив только те, где говорилось о медицине и земледелии (19), очевидно, селективируя историю по принципу «что в хозяйстве сгодится».

Итак, возможно ли пробиться к сверхчувственному, в противоположность древним мистериям и трансперсональному опыту, сохранив ясное сознание? Возможно ли, наряду с переживанием, также перцептивное познание реалий сверхчувственного мира? Иначе, возможно ли после того, как мышление трансформирует понятие в идею, к примеру, идею архетипа Тени, увидеть эту Тень как существо, принадлежащее тонкому миру, постигая ее инспирации, которые проявляются в мышлении и поступках? Может ли мысль, начавшаяся от сенсорной формы материального мира, через ряд превращений посредством медитивных усилий, уже в качестве

чистой идеи продолжиться в сенсорике или экстрасенсорике духовного мира?

По Р.Штайнеру, после прекращения действий внешних чувств (по С. Грофу, сенсорный барьер) необходимо пройти еще три ступени познания, обучения или развития высших познавательных способностей. Первая ступень познания (как показано, наличествует в психосинтезе, аналитической и трансперсональной психологиях) и состоит в образовании чувственно-образных представлений (имагинация)*. Далее и эти образы устраниаются из сознания. Здесь необходимо изгнать мысли, но волевым усилием сохранить сознание, чтоб не уснуть, по сути, сохранить не свои мысли, а деятельную силу мышления, потому что обычные, опосредуемые мозгом мысли предназначены для познания чувственного мира. Вследствие этого возникает возможность воспринять не только мыслительные имагинации первой ступени, а сами сверхчувственные существа, одновременно ощущая себя как результат их волевых импульсов (инспирация). На третьей стадии (стадии не обязательно последовательны) человек познавательным включается во взаимосвязь мира и испытывает чувство единства своего сознания с сознанием сверхчувственных существ (интуиция). Все это сопровождается физиологическими изменениями в симпатической нервной системе, но главное: с бесконечной ясностью человек осознает собственные моральные ошибки и упущения: «в тот момент, когда человек душевно-духовно выходит из физического и становится причастным к духовному миру, он оглядывается на свою жизнь с ее несовершенствами... Этот опыт получают с первых шагов в духовный мир; а если этого не происходит, значит идут неверным путем» (20). Как видно, это не имеет сходства со слепой верой, подавлением мышления и изменением сознания мистического или трансперсонального опыта, наоборот, интенсифицируется самый важный оберег человека против демонических искажений в опознавании существ духовного мира — сознание, возвращенное на знание истин о духовном мире. Например, знание о существах астрального мира оберегает от страха и иллюзий при встрече с ними, чего, к примеру, не избежал Юнг («Красная книга»). В результате такого обучения приходят не «к гнетущему выводу: жизнь личности есть лишь мгновенная вспышка в космической пустоте» (К.Уилбер), а к пониманию, что «великие загадки бытия, ве-

* Гете прозрачно указывает эту стадию. Поначалу Мефистофель удерживает Фауста от такой возможности: «Но в той дали, пустыющей века, \\\ Ты ничего не сыщешь, ни единой \\\ Опоры, чтоб на ней покоить взор, \\\ Один пустой, беспочвенный простор». Фауст: «Но я в твоём «ничто», надеюсь, кстати, \\\ Достать и все посредством тех же чар». Только после этого разоблаченный Мефистофель («черта знаешь ты насквозь») открывает тайну матерей: «Тогда спустись! Или: «Направься ввысь», \\\ - Я б мог сказать. Из мира форм рожденных \\\ В мир их прообразов перенесись». Гете, указ. соч., стр. 235-236

ликие вопросы судьбы могут быть решены из духовного знания; человек может знать, что в нем рождается и умирает, а что является вечно существующим ядром (21). Все это, однако, требует невероятных мыслительных и волевых усилий, потому что человек уже не одаривается откровениями свыше, но должен найти ответы на великие вопросы *сам и в себе*: «От дней же Иоанна Крестителя и доныне Царствие небесное силой берется» (Матф., 11:12).

Науку психологии вполне можно считать правопреемницей философии Бекона Веруламского, настоятельно требующего черпать идеи о душе только из видимого мира. Это удивительно скликается с рассуждением Мефистофеля: «Зачем трудить мозги напрасно? \\\ Валяйте лучше напрямик. \\\ Кто улучит удобный миг, \\\ Тот и устроится прекрасно» (22). Счастливы вытесняющие эти познавательные дискомфорта психологи прекрасно устраиваются, а их науку можно легко опознать по маркерам грантов, изменивших предмет, содержание и назначение психологии. «Наука, - говорил Эдвард Бульвер-Литтон, - океан, открытый как для ладьи, так и для фрегата. Один перевозит по нему слитки золота, другой ловит в нем сельдей» (23). Бизнес по ловле и консервированию сельди, основанный на внушительной доказательной базе и приправленный цитатами из гуманистической психологии напоминает размышление сатаны по поводу вложения капитала и любви к ближнему**. И такие ученые вызывают у иных почтение и даже волнение, если не сказать слезы. Психология разделяет судьбу современного человечества: с одной стороны, гуманистические «слезы», а с другой, - холодный ум филистера.

** Лишь одно утро Мне удалось провести с интересом и даже в волнении. Какая-то «свободная» церковка, собрание очень серьезных дам и мужчин, желающих верить по-своему, пригласила Меня прочесть воскресную проповедь. Я надел черный сюртук, в котором Я напоминаю... Топпи, и проделал перед зеркалом несколько особенно выразительных жестов и выражений лица, потом в автомобиле, как пророк-модерн, примчался в собрание. Темой Моей, или «текстом», было обращение Иисуса к богатому юноше с предложением раздать все свое имение нищим - и в полчаса, как дважды два четыре, **Я доказал, что любовь к ближним наилучшее помещение для капитала**. Как практичный и осторожный американец, Я указал, что нет надобности хвататься за целое Царство Небесное и сразу бросать весь капитал, а можно небольшими взносами и рассрочкой приобретать в нем участки - ...«с дивным видом на окрестности». Лица верующих приобрели сосредоточенное выражение: видимо, они вычисляли - и сразу прояснились: Царство Божие на этих условиях приходилось каждому по карману. К несчастью, в собрании присутствовало несколько слишком сообразительных Моих соотечественников, и один уже поднялся, чтобы предложить акционерную компанию, но ... целым фонтаном чувствительности Я с трудом загасил его религиозно-практический жар! О чем Я не говорил? Я ныл о моем грустном детстве, проведенном в труде и лишениях. Я завывал о Моем бедном отце, погибшем на спичечной фабрике, Я тихо скулил о всех моих братьях и сестрах во Христе, и здесь мы развели такое молох, что журналисты запаслись утками на полгода. Как мы плакали!» (Л.Андреев, Дневник сатаны). Приносим извинения за длинную цитату, но «андреевский» сатана, в отличие от Мефистофеля и Антихриста, несколько синтонен.

Эти двое*, хотя и враги, между ними даже нет настоящей схватки, потому что умиляющийся абстрактно-христианским человеколюбием имеет с беспощадно просчитывающим одну цель: оба они крадут «знание крестное». «Дьявол готов нам придать в десятеро здравого смысла и умножить тысячекратно наши практические сведения, - говорит Игнатий Брянчанинов, - лишь бы украсть у нас знание крестное, при коем можем стать одеснуою Бога» (24).

Психологам никогда не давало покоя это знание, т.е. другая, «антиверуламская» сторона науки о душе, к которой еще Выготский применял термин «метафизическая» или «спиритуальная» психология. В Библии, отмечает М.Я. Дворецкая, даны типы организации человека, соответствующие различным типам психологии: состав «ветхого» человека прост — «тело-душа», у «обновляющегося» человека состав также определяется дихотомией «тело — душа», но «новый» человек, описанный в новозаветной концепции, трехсоставен — «дух-душа-тело» (25). Именно «новый человек» или самосознающий дух, переросший ловкое, плоское, удобное и усыпляющее мышление «ветхого», должен составить интерес психологии, и она в этом случае сможет уподобиться званию правопреемницы ни больше, ни меньше, но Нового завета. Что до Евангелий, то они представляют собой уж совсем не «телеграфные столбы», о чем предупреждает Антихрист: «При чтении этих евангелий нужно быть как можно более осторожным: за каждым словом встречается затруднение. Я признаюсь, - и меня поддержат — что именно этим они доставляют психологу первостепенное удовольствие, как противоположность всякой наивной испорченности, как утонченность *par excellence*, - как виртуозность в психологической испорченности» (26).

Изрядной части психологов нет дела не

* Мефистофель о первых: «Однако вы и сами, дивы, \\\Так подозрительно смазливый! \\\Что, ежели румянцем щек \\\Прикрыт какой-нибудь порок» и о вторых, никогда неотрывающихся от земли собственное брюхо: «Змеи, моей пробабки следуй изреченью, \\\Подобье божие утратив в заключенье!» Одни — типичные ученые другие типичные сектанты от ученых и Бог обоих — конвенциональные правила морали или науки (Гете, указ.соч., стр. 291 и 72).

только до «наивной испорченности», но и «виртуозной» — они не обращают внимание на психологические реалии, которые содержат затруднения и противоречия. В самом деле, зачем тужиться, если «последние» вопросы все равно не решить? Чего доброго еще можно, напрягая ум, и вовсе сойти с него, и это предостережение звучит из «Дневника»: «Работа медленная, трудная и отвратительная... И недаром они так уважают своих мыслителей, а эти несчастные мыслители, если они честны и не мошенничают при постройке, как обыкновенные инженеры, не напрасно попадают в сумасшедший дом. Я всего несколько дней на земле, а уж не раз предомно мелькали его желтые стены и приветливо раскрытая дверь». Трудно не согласиться с сатаной: тот, кто честен и не мошенничает, имеет шанс попасть в сумасшедший дом, нечестные же трудятся над конструированием постройки, попав в водоворот интеллектуальной «жвачки» и калькулирующего мышления. Эти, гарантированные от желтого дома конвенциональными правилами науки, тем не менее находят не вполне *в себе* в том смысле, что познают вопросы души *вне себя*, а не *из себя*. Это — «абаутисты» (Ф. Перлз), переключившие мыслительный труд на цифры и разговоры «о» предмете вместо вхождения «в» предмет. И от чего можно действительно угодить в желтый дом, так это от честности мысли, и самым блестящим примером такой честности являл собой великий ересиарх Ницше, от которого, как и нас, сатана скрыл иной род мышления, от которого не только не попадаешь в сумасшедший дом, но входишь в родную обитель здорового «другого ума», от которого веет идеями, способными просветлять мышление, согревать чувства и укреплять волю. Надо только перестать кружиться в мире видимости, познавая мертвый мир мертвым умом и результируя к логическому уродству. От этого не то, чтобы моментально становишься чертом, но беззаботно принимаешь участие в его игре, взамен того, чтобы предъявить ему и себе один и тот же иск. Уже осознание этого обеспечивает нас прочной мыслительной и волевой основой, в которую не проникнет даже черт, ведь «что ученому дано, то черту не разрешено» (27).

ЛИТЕРАТУРА

1. Л.Андреев, Дневник сатаны, Гельсингфорс, книгоизд. "Библион", 1921, 276 стр., www.andreev.org.ru
2. Л.Андреев, указ. соч.
3. Л.Андреев, указ. соч.
4. Личко А.Е., Психопатии и акцентуации характера у подростков, В: Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. Санкт-Петербург, «Речь», 2009, 256 стр., Акцентуация, www.wikipedia.org
5. Иоганн Вольфганг Гете, Фауст (перевод Н.Холодковского), www.jgoethe.ru, стр. 15
6. Гете, указ. соч.
7. Корреляция. Статистика. Количество, «Википедия», www.wikipedia.org
8. Д.Р. Барановский, Человек желания. Биографическая статья, посвященная Луи Клоду де Сен-Мартену, www.teurgia.org
9. Гете, «Фауст» в переводе Б.Пастернака, собр.соч., т. 2, М., «Художественная литература», 1976, стр. 250
10. Гете, указ. соч., стр. 257
11. А. Анастаси, С. Урбина, Психологическое тестирование, 7-е издание, «Питер», 2009, стр. 189
12. Е.Б.Старовойтенко, Детерминация психического. Предмет и метод психологии, Антология., М, Академический проект, 2005, под ред. Е.Б.Старовойтенко, стр. 474-489

13. Б.Братусь, XVI Международные Рождественские образовательные чтения, 31 января, психологический факультет МГУ, www.psychology.net.ru
14. Jung C. G., Von den Wurzeln des Bewusstseins. Rascher. Zurich 1954, s.559, цит по: Г.Фоллмер, Эволюционная теория познания, www.gtmarket.ru
15. Гете, указ. соч., стр. 149
16. Вундт В., О наивном и критическом реализме. Имманентная философия и эмпириокритицизм, М.,1910, К. Г.Юнг, Мозаика души, www.naturalworld.ru
17. Гете, указ. соч., стр. 94
18. Р. Ассаджиоли, Психосинтез . Теория и практика. От душевного кризиса к Высшему «Я», М., 1994, изд-во «Relf-book», стр. 25
19. Х.Л. Борхес, Натаниел Готорн, Борхес, Оправдание вечности, М., «Ди-Дик», 1994, стр. 381
20. «Антропос», Энциклопедия духовной науки в двух томах, составитель Г.А. Бондарев, М., Институт общегуманитарных исследований, 1999 т. 2, стр.645
21. Метаморфозы душевных сил. 1, Миссия духовного знания, Казань, 1999, стр.34
22. Гете, указ. соч., стр. 71
23. Викицитатник, www.ru.wikiquote.org
24. Игнатий Брянчанинов, Переписка Святителя с учениками, Письмо ученику священноиноку Сергиевской пустыни, письменно обличавшему архимандрита Игнатия в изменчивости его расположения к окружающим вообще и к нему в особенности, www.russkiykrest.com
25. Дворецкая М. Я., Типы психологической организации человека, воссозданные по текстам Библии, сайт «Христианская психология и антропология» www.хра-spb.ru
26. Ф. Ницше, Антихрист, соч. в двух томах, М., 1990, изд-во «Мысль», стр. 668
27. Гете, указ. соч., стр. 250

Информация об авторе

Шавердян Гаяне Михайловна
(Республика Армения, Ереван)

Доктор психологических наук, заведующая кафедрой
социальной психологии
Ереванский государственный университет
E-mail: gms17@yahoo.com

Information about the author

Shaverdian Gaiane Mikhailovna
(Republic of Armenia, Yerevan)

Doctor of Psychology, Head of the Department of
Social Psychology
Yerevan State University
E-mail: gms17@yahoo.com

И. В. Агапова, В. С. Горбунова

Особенности австралийского варианта английского языка

Статья посвящена австралийскому варианту английского языка, который был создан в процессе исторического развития страны. Первыми поселенцами в Австралии были каторжники, представители социальных низов, политические ссыльные из Великобритании. Они ввели в австралийский вариант городские просторечия, северные акценты, кокни, наречия. Переселенцы распространяли упрощенный вариант английского языка, т.к. они не имели образования.

С другой стороны австралийский вариант развивался под влиянием местных жителей – аборигенов. В итоге был создан особый вариант английского языка со своим произношением, нетипичной для английского языка лексикой и определенными нарушениями в грамматических структурах. В статье приводятся примеры употребления австралийской лексики в речи местных жителей

Ключевые слова: австралийский вариант английского языка, диалект, идиомы, словарный состав, литературный язык, австралийский сленг, территориальные варианты, лингвист, иммигранты, колонисты

I. V. Agapova, V. S. Gorbunova

Mathematical modelling in architecture and town planning

The article is devoted to the Australian English. It is considered as a variant of the English language and shown in the process of historical development. The first settlers in Australia were exiled convicts, the representatives of the low social classes, the exiled people, who arrived from Great Britain. They introduced city vernacular, northern accents, cockney and dialects. The settlers extended the simplified variant of the English language, as they were not educated.

But from the other side the Australian variant was developing under the influence of the native people – aboriginals. In the end a separate variant of the English language appeared with its variant of pronunciation, unusual for the English language lexics and some violations in grammar structures. There are examples of Australian lexics use in the speech of native people in the article

Keywords: Australian English, dialect, idioms, vocabulary, literary language, Australian slang, territorial variants, linguist, immigrants, colonists

Австралийский вариант английского языка (англ. Australian English) – один из основных вариантов английского языка, преимущественно используемый в Австралии. Хотя английский язык не имеет официального статуса в Конституции Австралии, австралийский английский де-факто является официальным языком Австралии и родным языком большинства населения. Расхождения австралийского варианта с британским начались после основания колонии Новый Южный Уэльс в 1788 году, а тот факт, что австралийский вариант отличается от британского, был признан в 1820 году. Языковые отличия возникли из-за смешения языков в процессе общения детей ранних поселенцев при большом разнообразии

взаимопонятных диалектов. Таким образом, австралийский английский быстро превратился в отдельный вариант английского языка.

Записи начала XIX века, сохранившиеся по сей день, описывают диалекты, возникшие в колонии со времени первых поселенцев: в книге Питера Миллера Каннингема 1827 года *Two Years in New South Wales* (пер. Два года в Новом Южном Уэльсе) описывается отличающийся от британского акцент и словарный запас уроженцев колонистов, которые отличаются от своих родителей, испытывавших сильное культурное влияние Лондона. Энтони Берджесс писал, что «австралийский английский можно рассматривать как своего рода окаменелый кокни из эпохи Диккенса». [2]

После первой австралийской золотой лихорадки в 1850-е годы в Австралию хлынул поток иммигрантов, примерно два процента населения Соединенного Королевства переехали в колонии Новый Южный Уэльс и Виктория. По словам лингвиста Брюса Мура, «основной вклад в развитие австралийского акцента внесен из юго-восточной Англии». [3, с. 69] Некоторые элементы из языков австралийских аборигенов были адаптированы австралийским английским — в основном это различные названия мест, флоры и фауны (коала, динго) и локальной культуры (йови, буньип). Многие из них локализованы и не являются частью общего лексикона, а другие же — кенгуру, бумеранг, валлаби и т. д. стали использоваться и в других языках. Многие города и пригороды Австралии названы под влиянием или с использованием слов аборигенов. Наиболее известным примером является столица Австралии Канберра, названная по слову из местного языка, означающему «место встреч».

Среди изменений, начиная с золотых лихорадок XIX века, начало выделяться введение слов, их написание, правила и использование терминов, пришедшие из североамериканского варианта английского языка. Заимствованные слова включают в себя те, которые впоследствии стали характерными для австралийского английского, такие как *bonzer* («хорошо» или «отлично»). Это продолжалось с наплывом американских военнослужащих во время Второй мировой войны: также, как и в фильмах, там использовались выражения «окау», «уоу, гуус» и «gee». Американское влияние через фильм привело к локальному принятию таких терминов, как *bronso* («мустанг») вместо устоявшегося *brumby* (англ.), означающего «дикая лошадь», и *cowboy* вместо устоявшихся *drover* и *stockman*, используемых для обозначения пастуха для овец и крупного рогатого скота, хотя такие слова по-прежнему воспринимаются как «американизмы».

Рассмотрим особенности орфографии австралийского варианта английского языка. Написание в австралийском английском почти полностью соответствует орфографии британского английского; используются варианты написания с *-re* (*centre*), *-our* (*harbour*), *-ll-* (*travelling*), *-ise/ize* (*recognise/recognize*), но форма *-ise* более распространена, с соотношением *-ise* к *-ize* 3:1, по данным Австралийского корпуса английского языка, составленного словарем Маккуорри. Печатные средства массовой информации руководствуются написанием, приводимым в национальном толковом словаре — Словарь Маккуорри (англ. *Macquarie Dictionary*). [4]

Региональные различия в австралийском английском выражены слабо; варьирование в данном варианте обусловлено фактором социального положения; наиболее простое проявление

— деление на язык города и язык сельской местности. По оценкам лингвистов, примерно треть населения Австралии говорит на «широком», ярко выраженном диалекте (*Broad Australian*), чуть более половины населения использует «общепринятый, стандартный» австралийский (*General Australian*), и примерно десятая часть говорит на «образованном, изящном» австралийском (*Cultivated Australian*), причем среди девушек и женщин существует тенденция придерживаться двух последних вариантов.

Характерную для австралийцев речь можно проиллюстрировать следующими примерами:

1. — *Knife a samich?* Что значит: — *Can I have a sandwich?* — «Можно мне сэндвич?»

2. — *I'll gechwun inn a sec.* — *I'll get you one in a sec.* — «Один момент».

3. — *Emma chisit?* — *How much is it?* — «Сколько это стоит?»

4. — *Attlebee aintinee.* — *That'll be eight ninety.* — «С Вас 8.90».

Налицо различного рода нарушения по сравнению с британским стандартным вариантом. Это, например, неправильное построение предложения 1. В этом вопросе отсутствует вспомогательный глагол *can*. Очевидно, что слово *knife* используется здесь и как смысловой, и как вспомогательный глагол. А существительное *a samich* является австралийским вариантом английского существительного *a sandwich*. Кроме того, используются слова не британского происхождения, а австралийского — *gechwun*, *attlebee*, *aintinee*. Соответственно, отклонения от британской нормы будут прослеживаться и при произношении этих слов и всего диалога в целом.

Более чем полувекое существование Австралийского доминиона, оторванного от метрополии несколькими тысячами миль, а также слабая культурная связь с метрополией, с одной стороны, и растущее чувство национального самосознания и национальной независимости, с другой, определенно не могли не отразиться на словарном составе, произношении а также грамматике английского языка в Австралии. Различия со словарным составом литературного английского языка сейчас даже растут, поскольку прогрессивные австралийские писатели широко внедряют так называемые «австрализмы» в литературный язык, а глубокое изучение истории Австралии в школах, как и публикация научно-популярных работ по истории Австралии возрождают устаревшие слова того периода, когда Австралия была местом ссылки и пережила бурные годы золотой лихорадки. Однако эти различия не являются настолько большими, чтобы можно было говорить об австралийском языке. Это австралийский вариант английского языка.

Региональные различия в лексическом составе австралийского варианта английского

языка касаются наиболее распространенных проявлений культуры: названий блюд, учреждений, и т. п., так как в разные штаты Австралии прибывали переселенцы из разных государств: Польши, Германии, России, Бельгии. Например, варено-копченая свиная колбаса, называемая «fritz» в штате Южная Австралия, именуется «devon» - в штате Новый Южный Уэльс, «Belgium sausage» - на острове Тасмания, «Empire sausage» - в г. Ньюкасл, «polony» - в штате Западная Австралия, «Windsor sausage» - в штате Квинсленд, и «German sausage» или «Strasburg» - в штате Виктория. Эти примеры свидетельствуют о том, что при номинации продуктов (в данном случае, колбасы) используются либо новые слова - fritz, devon, polony неанглийского происхождения, либо английские в сочетании с определениями, указывающими на принадлежность новых жителей страны к их родине. Очевидно, выходцы из Германии называют колбасу «fritz» или «German sausage», а бельгийцы «Belgium sausage».

Подготовительный класс в школе называется «kindergarten» в штате Новый Южный Уэльс, «prep class» («подготовительный класс») в штате Виктория и на острове Тасмания и «reception class» («приемный класс») в штате Южная Австралия. Особняк из двух квартир («a semi-detached house») называется maisonnette (фр. домик) в штате Южная Австралия. Общеупотребительное слово «forest» («лес») практически не употребляется по отношению к лесам Австралии, так как они представляют собой светлые эвкалиптовые леса и кустарники. Лесистую местность в Австралии называют «буш» от англ. «the bush» - кустарник. Распространенным приветствием является «g'day» (произносится /gda/), сокращение от «good day» - «добрый день». Еще более распространенное обращение друг к другу - «mate» («приятель»), произносится /maɪt/.

В австралийском английском существуют собственные идиомы (например, «внизу под экватором» (англ. Down Under) - так называются страны Австралия и Новая Зеландия), и отдельные слова («sheila» - женщина от ирл. «Sheila» - распространенное женское имя в Ирландии, «bloke» - мужчина). Выражение «faig dinkum» («что-л. настоящее, подлинное; подлинно австралийское») перекликается с таким же выражением, существовавшим ранее в линкольнширском диалекте, откуда оно и ведет свое происхождение.

Имеет распространение рифмованный сленг - «наследие» переселенцев-кокни. Встречаются особые наименования и фразы: «фарфоровая тарелка» (англ. china plate) - «хороший друг» (англ. good mate), «давайте посмотрим» (англ. have a look) - «давайте капитана Кука» (англ. have a captain Cook), «акула» (англ. shark) - «Ноев ковчег» (англ.

Noah's ark) и т. д. Среди средств номинации распространены сокращения (документация - doco, перекур - smoko, футбол - footie и т. д.). Самоназвание англо-австралийцев также является результатом сокращения - «оззи» (англ. aussie), сокращенное от «австралийцы» (англ. Australians). Некоторые исследователи австралийского английского сравнивают его с живым музеем, в котором сохранились регионализмы XVIII и XIX вв. из:

- Ирландии: dust-up «драка, потасовка», tootsy (← foot) «нога» (детское произношение), coger «потрясающий экземпляр» (о человеке или вещи);

- Шотландии: billy (← bally) «ведро из-под молока»;

- Вустера/Уоркшира: larrikin «хулиган; хулиганствующий»;

- Корнуолла: to fossick «рыться, копаться; искать золото»;

- Центральных графств Англии (англ. The Midlands): to stonker (← to stonk): I am stonkered «Я измучен»;

- Суффолка: clobber (← to cob) «приятель, дружище»;

- Кента: clobber (← clubbered up «разодетый»);

- английского вообще: tucker («еда; [школьная] столовая»).

Однако существует и свой, самобытный австралийский сленг, ярко и метко описывающий людей, ситуации. Выражение «за черным пнем» (англ. «past the black stump») описывает незаселенную, дикую местность, лишенную всяких признаков цивилизации, то есть внутренние районы континента. Фольклор наделил эти районы определенной мистикой. К таким выражениям можно также отнести:

- «Акулье печенье» (англ. «shark biscuits») - серфингист-новичок;

- «Не закричит, даже если акула укусит» (англ. «Wouldn't shout if a shark bit her») - характеристика скупого, прижимистого человека, не желающего угостить друзей выпивкой (англ. «shout» означает «кричать», но также «угощать кого-либо выпивкой».)

- «Бумеранг» (англ. «boomerang») - что-либо, например книга, которую необходимо вернуть.

Некоторые выражения описывают явления, имеющие аналоги в других вариантах английского:

- «Сарафанное радио»: «bush telegraph» («лесной телеграф») в Австралии и «moccasin radio/telegraph» («мокасиновое радио») в Канаде.

Определенное количество слов в австралийском английском развило новые значения:

- «station» - «местоположение; станция», Austr E + «животноводческая, овцеводческая ферма»;

· «bush» – «кустарник, местность, поросшая кустарником», Austr E + «лес; сельская местность»;

· «to tie up» – «связывать; привязывать к чему-либо», Austr E + «привязывать животное к столбу».

Американцев в австралийском английском называют «сеппо» (англ. seppo), что образовано по цепочке «Yanks» – «Septic tanks» – «Seppos». Англичанина могут назвать rommy, rommie или rom (этимология не ясна; основной смысл – красный цвет (от «pomegranate» – «гранат»), возможно цвет формы британских солдат, цвет щек у британских иммигрантов, или от аббревиатуры на одежде заключенных – POM (Prisoner of Motherland)). Заимствования из американского английского на уровне лексики представлены словами «bonanza» – «богатая золотая жила». Слово «biscuit» («печенье») существует наряду с американским «cookie», британское «motorway» («шоссе») – вместе с американским «freeway». «Грузовик» – американское слово «truck», но «бензоколонка» – британское «petrol station».

Австралийский английский особой путаницы не вызывает. Орфография британская, лексика в основном – тоже, с примесью американских слов и микропримесью слов из языков аборигенов (kangaroo, billabong etc.). В целом, отличий не очень много, разве что в предположительно бесклассовом австралийском обществе язык неформальнее других территориальных вариантов. Всем можно говорить “Hi” и “mate”, даже премьер-министру. Есть еще тенденция в австралийском английском сокращать обиходные слова, например, arvo (afternoon), brekkie (breakfast), doco (documentation), процветает местный слэнг и типичные австралийские обороты вроде She’ll be right, No worries.

Примерный диалог британца и австралийца может быть представлен следующим образом:

(австралиец): Good on yer!

(британец): Good on me what?

(австралиец): How’re you going?

(британец): How am I going where?

Для полного понимания такой речи необходимо изучить особенности коммуникации на основе австралийского варианта английского языка.

Помимо различий в произношении слов, австралийцы прибегают к сокращениям и пропускам звуков. Иногда это может привести к ошибкам в понимании смысла высказывания. Различия в произношении и словоупотреблении можно проиллюстрировать следующими примерами (табл.1):

Таблица 1

Австралийские варианты и британские соответствия

Австралиец	Британец
“egg nishner”	“air conditioner”
“G’dye, myte”	“Good day, mate”
“Wyne chevva cold share?”	“Why don’t you have a cold shower?”

Рассмотрим примеры австралийского сленга, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Австралийский сленг и его британские соответствия

Австралийский вариант	Британский вариант
cobber	a friend
cuppa	a cup of tea
Kiwi	New Zealander
Pom or Pommy	an English person
Yank	an American
cow juic	milk
cut lunch	sandwiches
feed	meal
stormstick	umbrella

Произношение первых поселенцев в Австралии изначально отличалось от британского английского, поскольку основную часть населения составляли каторжники, представители социальных низов, политические ссыльные. Они являлись носителями городских просторечий и диалектов, кокни, северных акцентов и наречий. Упрощение произношения некоторых звуков произошло вследствие того, что большинство первых белых поселенцев не имело образования. Некоторое влияние оказали особенности ландшафта и климата. На нивелирование языковых различий сильное влияние оказала большая мобильность населения и особенности экономики страны.

Достаточно сильное влияние на австралийский вариант оказал американский вариант английского языка. Большая часть австралийского словарного состава совпадает со словарным составом британского варианта. Различительные черты австралийского варианта не распределены равномерно по всему словарному составу языка, но концентрируются в некоторых областях, соотносящихся с областями деятельности, наиболее важными и актуальными для австралийцев. Это области флоры и фауны, ландшафт, скотоводство и особенно овцеводство, добыча золота и другие, характерные для Австралии сферы деятельности человека. Следовательно, в настоящее время, в период развития культурных и экономических отношений между Австралией и другими странами необходимо изучать не только английский язык, но и его австралийский вариант. Это поможет успешно осуществлять коммуникацию, независимо от сферы ее применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова О.А. Загадка австралийского акцента / О.А. Егорова // Мир. Язык. Человек: Материалы междунар. научно-практич. конф. Владимир: ВГГУ, 2008. С. 207-209.
2. Burgess, Anthony. A Mouthful of Air. 1992. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/A_Mouthful_of_Air (дата обращения: 28.01.14).
3. Moore, Bruce. Speaking our language : the story of Australian English. – South Melbourne: Oxford University Press, 2008.
4. Википедия – свободная энциклопедия [сайт].
5. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/AustralianEnglish> (дата обращения: 28.01.14).
6. Википедия – свободная энциклопедия [сайт]. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Macquarie_Dictionary (дата обращения: 29.01.14).
7. URL: <http://perevod-online.com/englcount/avstraliya/avstraliyskiy-angliyskiy-ili-vy-ne-mogli/> (дата обращения: 30.01.14).
8. URL: <http://delo.ua/education/chem-otlichaetsja-avstralijskij-anglijskij-jazyk-ot-britanskogo-167725/> (дата обращения: 30.01.14).
9. URL: <http://englishtips.org/1150826908-avstralijskij-anglijskij.html> (дата обращения: 29.01.14).

REFERENCES

1. Egorova O. A. Riddle of Australian accent // World. Language. Human: Internatoinal scientific and practical conference proceedings. Vladimir. VGGU, 2008, pp. 207-209.
2. Burgess, Anthony. A Mouthful of Air. 1992. Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/A_Mouthful_of_Air (accessed 28 January 2014).
3. Moore, Bruce. Speaking our language : the story of Australian English. – South Melbourne: Oxford University Press, 2008.
4. Wikipedia – the free encyclopedia [site]. Available at: <http://ru.wikipedia.org>
5. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/AustralianEnglish> (accessed 28 January 2014).
6. Wikipedia – the free encyclopedia [site].
7. Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Macquarie_Dictionary (accessed 29 January 2014).
8. Available at: <http://perevod-online.com/englcount/avstraliya/avstraliyskiy-angliyskiy-ili-vy-ne-mogli/> (accessed 30 January 2014).
9. Available at: <http://delo.ua/education/chem-otlichaetsja-avstralijskij-anglijskij-jazyk-ot-britanskogo-167725/> (accessed 30 January 2014).
10. Available at: <http://englishtips.org/1150826908-avstralijskij-anglijskij.html> (accessed 29 January 214).

Информация об авторах:

Агапова Ирина Викторовна
(Россия, Пенза)

Студентка архитектурного факультета
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: agapovaira2013@yandex.ru

Горбунова Валентина Сергеевна
(Россия, Пенза)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент
кафедры «Иностранные языки»
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: VAL-SG@yandex.ru

Information about the authors:

Agapova Irina Victorovna
(Russian, Penza)

Student of Architectural faculty
Penza State University
of Architecture and Construction
E-mail: agapovaira2013@yandex.ru

Gorbunova Valentina Sergeevna
(Russia, Penza)

Associate professor, PhD in Philology, Associate
Professor of the Department «Foreign languages»
Penza State University
of Architecture and Construction
E-mail: VAL-SG@yandex.ru

М. А. Мереняшева, Н. В. Бондар

Дизайн как феномен культуры. Его воплощения в шахматном дизайне

Статья демонстрирует безграничные возможности, которые открывает метод метафоры в дизайнерском поиске художественного образа при условии достаточной эрудированности и визуальной культуры автора. Анализ двух феноменов культуры - шахматной игры и дизайна, использование методов анализа и синтеза позволили найти в истории культуры емкий прообраз, символизирующий антиномическую суть дизайна и создать динамичные, выразительные образы-символы

Ключевые слова: дизайн, феномен культуры, игра, метод метафоры, карнавал, художественный образ

M. A. Mereniasheva, N. V. Bondar

Design as a cultural phenomenon. Its embodiment in a checkerboard design

The article demonstrates the unlimited possibilities that are open method of metaphor in the design search artistic image provided sufficient erudition and visual culture of the author. The analysis of the two phenomena of culture - the game of chess and design, methods of analysis and synthesis allowed to find in the history of culture capacious type, symbolizing antinomical the essence of design and create a dynamic, expressive images-symbols

Keywords: design, a cultural phenomenon, the game, the method of metaphor, carnival, artistic image

Наше обращение к шахматам и шахматному дизайну не случайно. Существует мнение, что **искусство является высшей ступенью игры**, потенциально в ней заложено, составляет ее суть.

Дизайн можно отнести к феномену культуры, а Шахматы — к феномену игры. Главным выразительным и формообразующим средством дизайна считают метод метафоры, шахматы же являются живым воплощением данного метода.

Мы утверждаем, что они — символ дизайна, отражающий большое в малом.

Проведем исследование в области типичного этих двух явлений культуры и докажем данное утверждение. Актуальность данной темы вытекает из многозначности понятия дизайна, которая требует разъяснения его сути.

Главная цель проекта:

· Определить сущность игрового принципа в художественной культуре.

· Проанализировать метод метафоры, как одного из выразительных игровых методов в культуре дизайна.

Итак, шахматы — логическая игра, известная в разных странах древней эпохи: Индии, Арабских странах, на Руси. В книгах по шахматной

теории мы встречаем понятия «стиля игры», узнаем о принципах ее организации. В ее логике, закономерностях и парадоксах, в тайнах позиции и комбинациях заключена огромная притягательная сила шахматного искусства. Именно отношение к шахматам как к искусству способствовало росту их популярности.

Ведь одно из сильнейших его воздействий на человека — эстетическое.

В истории человечества нет другой игры, которая бы получила столь же яркое отражение в народном творчестве, живописи и графике, но особенно — в прикладном искусстве, создававшем на протяжении многих веков целый мир шахматных фигур.

Шахматы — наука, искусство, Игра, в арсенале которой — логика и интуиция.

Феноменальность дизайна может быть определена через **особенности профессионального мышления** дизайнера, через сочетание свойств, присущих его типу сознания. [1]

Это — **образность, системность, инновационность**.

Можно сказать, что профессиональное мышление идеального Дизайнера помещается в условном треугольнике между образным мыш-



Русский дизайн

лением художника, системным мышлением ученого и инновационным мышлением изобретателя.

Привести замысел в систему, выразить идею в художественном образе помогает дизайнеру Композиция — накопленные опытным путем закономерности построения целого. Под композицией мы понимаем целенаправленное построение целого, где расположение и взаимосвязь частей обуславливаются смыслом, содержанием.

Композиция обеспечивает логичное и красивое расположение частей, из которых состоит целое, придавая ясность и стройность форме и делая доходчивым содержание. Но отвлеченное знание законов композиции совершенно недостаточно для художника, применяющего их для создания новых форм. [2] Надо помнить, что логика *направляет ход мыслей по шаблонному* пути. Нешаблонное мышление, необходимое в дизайнерской профессии, тесно связано с интуицией. *Интуиция* базируется на основе синтеза многочисленных сведений из различных областей человеческого опыта, играет очень важную роль.

Иоханнес Иттен, стоявший у истоков дизайна, утверждал, что законы и теории хороши в ситуации неуверенности. В моменты вдохновения задачи разрешаются интуитивно, сами собой. [3]

Итак, дизайн — искусство и наука, использующая одновременно интуицию и логику, но одно из главных его выразительных средств — художественность.

Однако, по большому счету, природа дизайна и шахмат древняя, как и культуры в целом — общая, — это игра, одна из главных и древнейших форм эстетической деятельности, то есть неутилитарной, совершаемой ради нее самой и доставляющей, ее участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость.

Философ Й. Хейзинга утверждал, что Игра старше культуры, которая сама имеет игровой характер. Данное им определение одинаково подходит и к игре как таковой, и к творческой деятельности, в нашем случае к дизайну. «Игра есть добровольное действие либо занятие, со-



Герои Гоголя на шахматной доске

вершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная» жизнь». [4]

Необычность игры, ее праздничный характер включают в ее орбиту такие феномены культуры, как маскарад и карнавал. Основы карнавализации культурология усматривает в присущей культуре игре противоположными смыслами. [5]

Как большое в малом, по высказыванию основателя дизайна Миса ван дер Роэ, попытаемся найти художественный образ Дизайна в шахматном дизайне, используя метод метафоры.

Для выбора прототипа образа Дизайна необходимо назвать черту, объединяющую эти два феномена культуры. Это Игра, игровой принцип организации.

Наше предположение подтверждено проведенным анализом истории проявления игрового принципа в истории искусства от древности, которая условно совпадает со временем появления шахмат до авангардных видов искусства, являющихся колыбелью дизайна.

Традиционно шахматы, как вид прикладного искусства, являлись транслятором культуры, символизируя антиномию этого вида искусства.

Как утверждают практики, сегодня быть универсальной личностью весьма трудно, но возможности стать культурным человеком необычайно расширились. [6] Поэтому, обратившись к истории искусства, можно увидеть, что наиболее ярко подобная антиномия проявилась в искусстве средних веков, когда одновременно существовали традиционная христианская культура, подчиняющаяся церковным канонам и городская культура Карнавала.

Карнавал, по мнению культуролога Бахтина, представляет собой неофициальное, народное дополнение к господствующей культуре, позволяет двойственное прочтение официальных



Шахматы и Карнавал

ценностей через их комическое снижение в народных праздничных действиях.

Выберем символом Дизайна фигурки, олицетворяющие Карнавал, как антипод традиции и канону в культуре средневековья. Законы композиции, используемые при их создании, будут сами выступать в роли канона, а карнавалы образы послужат символом одухотворенности, неперемного условия творчества. Вместе они будут способствовать тому, чтобы наши образы получились цельными.

Метафоричность форм в дизайне обычно основывается на геометрическом подобии. Необходимо создать выразительную модель, совместившую в себе черты карнавалыных и шахматных фигур, которые сформируют цельный художественный образ.

При создании графической модели формы на основе антропоморфного аналога мы будем обращаться к методу геометрической стилизации. Ее целью будет художественное выражение главного свойства, сущности объекта – аналога. Стилизованное изображение, графическая модель шахматной формы уже вызовет опреде-



Искусство и Игра

ленные эмоции и ощущения. Метод метафоры позволит добавить к главному свойству объекта (шахматная фигура) заданное, вызывающее ассоциации, связанные с выполняемой формой функцией символа (карнавала).

Целостность, завершенность нашему образу шахмат придало *соответствие его формы – смыслу*. [7]

Полученный художественный образ – индикаторная, метафорическая мысль, раскрывающая одно явление через другое.

Мы согласны с философом Кретовым, что только так, по принципу нелинейности, и образуется «Тело культуры». А вещи, воспринимаемые органами чувств, познаваемые путем духовного опыта, как и понятия, рожденные посредством абстрактного представления, становятся основой целостной дизайн-модели, инструментом самопознания и смыслообразования в системе «человек-мир» [8].

Базой творческого метода в дизайне является комплексный, интегрированный подход, который представляет реальный объект в виде системы, выделяет характерные подсистемы, рассматривает связи между ними и т.п. [9, 10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Розенсон И.А. Основы теории дизайна. СПб.: Питер, 2003.
2. Мереняшева М.А. Художественно-композиционное моделирование в контексте дизайн-образования. Традиции и инновации // Перспективы науки и образования, 2014. № 2. С. 194-198.
3. Иоханнес Иттен. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах. Издатель Д.Аронов, 2001. 136 с.
4. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.
5. Пархоменко И.Т., Радугин А.А. Культурологии в вопросах и ответах. М.: Центр, 2001.
6. Неделева А.В., Тюрина Е.А., Мячкова И.В. Ноосфера глазами художника [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. URL: http://pnojournal.files.wordpress.com/2013/10/pdf_130633.pdf (дата обращения 17.03.2014)
7. Мереняшева М.А. Сущность дизайна и его художественные принципы как инварианты метода художественно-композиционного моделирования в контексте дизайн-образования [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации, 2014. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (дата обращения: 25.03.2014).
8. Кретов П.В. Символика реальности и реальность символика: философско-антропологический аспект [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2013. №4. URL: http://pnojournal.files.wordpress.com/2013/08/pdf_130401.pdf (дата обращения 17.03.2014).
9. Мереняшева М.А. Метод художественно-композиционного моделирования в обучении профессии дизайн // Перспективы науки и образования, 2014. №2. С. 82-85.
10. Мереняшева М.А. Метод проекта в обучении школьников языку архитектуры и дизайна [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации, 2014. №3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852>(дата обращения: 25.03.2014)

REFERENCES

1. Rozenson I.A. *Osnovy teorii dizaina* [Fundamentals of the theory of design]. Saint Petersburg, Piter, 2003.
2. Mereniasheva M.A. Artistic and compositional modeling in the context of design education. Tradition and innovation. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2, pp.194-198 (in Russian).
3. Iokhannes Itten. *Iskusstvo formy. Moi forkurs v Baukhauze i drugikh shkolakh* [The art form. My formers at the Bauhaus and other schools]. Izdatel' D.Aronov, 2001. 136 p.
4. Kheizinga I. Homo ludens. *V teni zavtrashnego dnia* [In the shadow of tomorrow]. Moscow, 1992.
5. Parkhomenko I.T., Radugin A.A. *Kul'turologii v voprosakh i otvetakh* [Cultural studies in questions and answers]. Moscow, Tsentr, 2001.
6. Nedeliaeva A.V., Tiurina E.A., Miachkova I.V. Noosfera the eyes of the artist. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6. Available at: http://pnojurnal.files.wordpress.com/2013/10/pdf_130633.pdf (accessed 17 June 2014).
7. Mereniasheva M.A. Essence of design and its artistic principles as invariants method artistic modelling in the context of design education. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii - Modern scientific research and innovation*, 2014, no.3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (accessed 17 June 2014).
8. Kretov P.V. The symbolism of reality and reality symbols: philosophical-anthropological aspect. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4. Available at: http://pnojurnal.files.wordpress.com/2013/08/pdf_130401.pdf (accessed 17 June 2014).
9. Mereniasheva M.A. Method artistic modeling in teaching profession design. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2, pp.82-85 (in Russian).
10. Mereniasheva M.A. Project method in teaching children the language of architecture and design. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii - Modern scientific research and innovation*, 2014, no.3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (accessed 17 June 2014).

ПРИЛОЖЕНИЕ



«Дизайн как феномен Культуры. Его воплощения в шахматном дизайне»

Боднар Н., 17 лет. Преподаватель: Мереняшева М. А.

Информация об авторах

Мереняшева Марина Анатольевна

(Россия, г. Пенза)

Доцент кафедры «Дизайн и ХПИ»

Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

E-mail: Marino4kaM@ya.ru

Боднар Наталья Валерьевна

Студентка архитектурного факультета

Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

Information about the authors

Mereniasheva Marina Anatol'evna

(Russia, Penza)

Associate Professor of the Department
"Design and applied art"

Penza State University of Architecture and Construction

E-mail: Marino4kaM@ya.ru

Bodnar Natal'ia Valer'evna

Student of the Faculty of Architecture

Penza State University
of Architecture and Construction

О. И. Дуброва, М. А. Мереняшева

Русский костюм в стиле «деконструктивизм»

Статья раскрывает сущность понятия художественность, демонстрирует его многозначность, а также возможности применения исторического, культурологического и семиотического подходов к методу дизайн-проекта в познании основ языка дизайна. Практическая значимость исследования заключается в популяризации языка дизайна, который требует разъяснения

Ключевые слова: художественность, красота, вкус, художественный образ, русский стиль, деконструктивизм

O. I. Dubrova, M. A. Mereniasheva

Russian costume in the style of "deconstruction"

The article reveals the essence of the concept of artisty, demonstrates its ambiguity, as well as the possibility of applying historical, cultural and semiotic approaches to the method of the design project in the knowledge of the basics of the language design. Practical significance of the research is to promote the language of design that requires clarification

Keywords: art, beauty, taste, artistic image, Russian style, deconstructivism

Дизайн — искусство нового тысячелетия. Он успешен и универсален, авангарден по своей природе, его цель — поиск новой образности. Дизайн — проектная деятельность и поэтому теория не успевает за практикой.

Чтобы понять и оценивать язык форм современного дизайна, необходимо владеть его «**понятиями**», [1] но пока они не сложились.

Сегодня в его теории не достаточно проанализирован опыт современных (постмодернистских) художественных практик, это нарушает преемственность в передаче дизайнерского знания.

Мы попытались самостоятельно разобраться, возможен ли в поиске новой образности в дизайне симбиоз (на первый взгляд кощунственный) двух диаметрально противоположных стилей — **русского** и стиля **деконструктивизм**. Первый — историчен, традиционен, гармоничен, логичен, второй — не признает правил, абсурден.

Возникают вопросы, касающиеся восприятия данных стилей: что такое **художественность**, **красота**, **вкус**. На помощь нам пришла эстетика, философия искусства, многие понятия которой перешли в дизайн.

В ходе исследования мы столкнулись с проблемами:

Дизайн авангарден, но не возможен без традиций (они понятны людям, являются обобщением опыта). **Традиции дизайна** — это стили, методы и принципы, среди которых художе-

ственность, гармоничность, композиционность. [2] Однако его авангардность предполагает и делает возможным использование других принципов художественности, ранее не востребованных дизайном, но в культуре существовавших, может быть забытых. Это **абсурд** (антипод логики), **безобразное** (антипод красоты в традиционном понимании), **игра**, **ирония**, **гротеск**.

Их использование в практике художественной культуры имеет подтверждение в истории традиционного и авангардного искусства. Нашей задачей было их найти, понять и взять на вооружение для получения цельного, системного знания. [3]

Итак, главное качество дизайна — художественная образность (он говорит на языке чувств). Поэтому главная проблема — образность и художественная выразительность. Мы утверждаем, что решение этих проблем зависит от визуальной культуры дизайнера, решения им проблем восприятия, понимания, мышления.

Главная цель проекта: Определить сущность понятия художественность, показать его различные проявления в русском стиле и стиле деконструктивизм.

Главные задачи проекта:

- Проанализировать русский женский костюм, определить его сущностные качества, принципы создания. Проследить развитие этих принципов в истории культуры и дизайна.

- Определить истоки стиля деконструктивизм, рассмотреть его философские принципы,



Образ – идеальное представление об объекте, его модель

- Деконструктивизм (слева)
- Русский стиль (справа)

проанализировать художественные возможности в дизайне костюма.

- Обосновать возможность их совместного использования в поиске новой образности.

- Предложить свой вариант костюма-фантазии, вобравшего в себя выразительные возможности обоих стилей.

- На основе изучения теории эстетики, истории искусства, дизайна костюма, истории моды рассмотреть процессы становления и развития понятия художественность, его творческие составляющие и возможности.

Итак, понятие **русского стиля** появилось в нашей культуре во второй половине 19 века в связи с решением проблемы национального самоопределения. Главным принципом стиля стал **историзм**, а выбранный подход – **сюжетно-содержательный**. Новаторством считалось умение свободно комбинировать формы, взятые из различных периодов русской истории. Отличительным признаком стиля – не только характер декора, но и его количество. Стояла только одна задача, какой период истории считать наиболее «русским». Фактически использовался не стиль (более свободный в формах проявления), а канон*, когда преобладающим является не ху-

дожественный образ, а символ**. [4] Характерные черты русского стиля: каноничный, глубоко традиционный, декоративный, праздничный, высоко эмоциональный, лаконичный, с выраженной ясностью пластики.

Перейдем к понятиям.

Термин «художественный» большинством словарей трактуется как отвечающий требованиям искусства, эстетического вкуса; красивый, изображающий действительность в образах. Художественность, как и эстетичность, предполагают предназначенность художественного объекта для неутилитарного созерцания, духовного контакта между ним и зрителем.

Эстетика, изучающая законы чувственного познания и постижения красоты, по европейской традиции (идушей от древнегреческого искусства) длительное время понятия художественность и красота отождествляла, что объяснялось приверженностью к Логосу. И поскольку понятие красоты рассматривалось как соответствие идеалу, быть «красивым» – значило иметь правильные очертания, быть гармоничным, приводить к неутилитарному наслаждению, постольку данные качества переносились и на художественность.

Эстетический (художественный) принцип языческого периода заключался в воплощении

* Канон (греч. κανών) – неизменная (консервативная) традиционная, не подлежащая пересмотру совокупность законов, норм и правил [4]

** Символ художественный (греч symbolon – опознавательная примета) – знак, наделенный неисчерпаемой многозначностью образа. [4]

представлений о мироустройстве, а в период христианства — в воплощении божественной красоты в «зримых образах» — в единстве, целостности, порядке, форме.[4]

Традиционный русский костюм был образной летописью жизни народа, вобрал в себя его характер, взгляды, обычаи, вкусы. Язык цвета, формы, орнамента раскрывал глубоко скрытые тайны и законы красоты.

Положение изменилось, когда с развитием науки стало понятно — не все можно объяснить логикой. Искусство авангарда, ломая традиции, опираясь на интуицию, обратилось к поискам новых средств выражения художественности, которые и привели к рождению дизайна. [5]

Упомянем лишь некоторые из авангардных течений, давшие начало новой художественности:

- кубизм. Его главный принцип — деконструирование формы предмета с целью выявления в ней ее элементарных геометрических оснований и художественных возможностей чистой формы.

- супрематизм с его абсолютизацией принципа алогичности и абсурдности живописи, предельным выявлением беспредметного, как сущности любого искусства.

- футуризм, достигший создания предельно напряженного динамического художественного пространства чисто живописными средствами.

- дадаизм, с его принципом случайной организации композиций, приемом «художественного автоматизма» в акте творчества и редимейде, утвердивший, что «художественность» любой формы зависит исключительно от внешних «правил игры».

- сюрреализм, с его методом «чистого психического автоматизма», выражающего реальное функционирование мысли.

Новые принципы художественности были привлечены для обозначения в сфере творчества того, что составляет его глубинные основы и не поддается формально - логическому анализу.

Немецкий мыслитель Фридрих Ницше, предвосхитивший многие авангардные течения в искусстве, был убежден, что подобные «дионисийские» глубинные принципы в искусстве (стихийные, иррациональные природные начала) искусству особенно важны, а вот преобладающие «аполлоновские» (упорядоченность, гармоничность) ведут к кризису.

Русский мыслитель А.Ф. Лосев уже в 1920-е годы писал, что в форме (как художественном выражении) есть принципиальное равновесие логического и алогического, его «смысловое тождество». [6]

Следовательно, выбор принципов и средств художественности ни кем не регламентируется и осуществляется исключительно автором в процессе творчества для отражения смысла, которым он наделяет свой объект. [7]

В теории дизайна находим множество определений образа:

Образ — емкое, надежное средство передачи информации об объекте. Образу свойственны *целостность* и *внутренняя нерасчлененность*. Посредством образного восприятия мы способны получить всю информацию об объекте мгновенно, минуя логические рассуждения. Образ — *идеальное представление об объекте, его модель*, созданная воображением дизайнера.

Термин «деконструктивизм» впервые использован в философии, как способ нового восприятия жизни и образ мышления новой эпохи, для которого характерны свободная ассоциативность и отказ от рационализма, нарушение общепринятых норм, пародия и свободная трансформация традиционных форм.

Прежде чем говорить о деконструктивизме, вспомним, что такое конструктивизм*, (именно советский конструктивизм 1920-х гг. стал источником вдохновения деконструктивистов). Характерное проявление конструктивизма в дизайне одежды — *абстрактный геометризм*, неожиданные ракурсы, динамика, выраженная через наклонные вертикали и горизонталы, использование простых ярких цветов, плоские заливки одной краской, контрасты красного и черного, черного и белого.

Деконструктивизм в дизайне одежды — направление, нарушающее общепринятые нормы, *парадирующее и свободно трансформирующее традиционные формы*. Основоположниками его считают Ж.-П. Готье, В. Вествуда, Дж. Гальяно. Одежда этого направления — незавершенная, асимметричная, намеренно плохо сидящая на фигуре, со смещенными застежками, застроченными наружу швами и вытачками, необработанными краями и т. п. [8]

Встает вопрос о красоте, вкусах, целесообразности стиля и его «произведений». Но ведь если мы говорим о *намеренном нарушении традиций*, то здесь должны появиться другие правила, принципы, задачи.

Можно считать, что в деконструктивизме на первый план выдвигается иррациональное дионисийское начало. Чтобы понять, философию данного стиля вспомним данное нами определение художественного образа, как *средства передачи информации об объекте и его модели*.

Дизайн, как авангардная деятельность, стремящаяся к обобщению практического опыта, созданию своей теории, системы воспользовалась достижениями других наук. Среди них не только эстетика, но и логика, лингвистика.

Главная значимая часть модели — ее конструкция, *структура*.

* Конструктивизм (от латинского constructio — построение) — одно из главных направлений авангарда, провозгласившее основой художественного образа не композицию, а конструкцию [4].

Рассмотрению образа дизайна как средства передачи информации, его выразительных средств как языка, а произведений искусства, как текста мы обязаны структурной лингвистике, давшей начало философскому течению структурализм. Структуралисты главный акцент при осмыслении искусства делают на структуре произведения, ищут абстрактные структурные носители смысла, обладающие самостоятельным к целому объекту значением [9].

Современная логика — наука, анализирующая содержание мышления. Но она лишь направляет ход мыслей по шаблонному пути. Нешаблонное мышление, необходимое в дизайнерской профессии, тесно связано с интуицией. Интуиция базируется на основе синтеза многочисленных сведений из различных областей человеческого опыта, играет очень важную роль. Именно об органической целостности Культуры и о возможности познать ее единство путем системного анализа [10] пишет философ Кузнецова Е. В.

Термин "деконструктивизм" фр. философ Жак Деррида использовал для обозначения такого способа прочтения произведения, когда сознательно создается конфликт между смыслом текста и принятой его интерпретацией. Этот метод распространился и на изобразительное искусство, и на архитектуру. Его художественные принципы — абсурд, игра, ирония, гротеск.

Игра — древнейшая форма эстетической (неутилитарной) деятельности, совершаемой ради нее самой и доставляющей ее участникам и зри-

телям эстетическое наслаждение. Авангард абсолютизировал *игровой принцип* искусства, выдвинув на первое место в искусстве *художественность* во всех аспектах — смыслами, формами, эпатажными манифестами.

Понятие *Ирония* (от греч. ειρωνεια — притворство) в античной традиции обозначало фигуру речи, в которой буквальный смысл противоположен скрытому, внутреннему. Эстетической иронией можно считать гиперболизацию, метафору и др. вибрации смысла, намекающие зрителю на противоположную суть предмета восприятия или изображения.

Наконец, *Абсурд* — формально-логический парадокс, *базовый принцип христианской культуры*, суть его — «верую, потому что не суразно». (Веровать можно только в то, что не доступно пониманию разумом, представляется ему абсурдным. В то, что логично, верить не надо). В течение всей двухтысячелетней истории христианской культуры абсурд обозначал умонепостижимый сущностный смысл Бога, а также использовался в фольклорно-смеховой народной культуре. Когда европейская культура взяла ориентацию на разум, логику, непротиворечивое мышление, «абсурдно» стало означать: неистинно, ложно, некрасиво, дурно. Лишь авангард восстановил права абсурда в культуре.

Постмодернизм (деконструктивизм в том числе) теоретиками дизайна определяется как ироническая игра всеми ценностями Культуры.



Авторский вариант костюма-фантазии, вобравшего в себя выразительные возможности обоих стилей

Это *игра ума и ассоциативного мышления*.

Мы проследили историю развития понятия художественность, рассмотрели его творческие составляющие и возможности. И пришли к выводу, что и гармоничность, цельность, красота, духовность традиционного русского стиля и абсурдность, дисгармония, эклектизм, эпатажность деконструктивизма являют собой разные стороны художественности, возможности выражения в образе чувств автора, передача которых в обоих стилях осуществляется через метафору. Кроме принципа художественности оба стиля используют другой принцип – Игры, без которого творчество вообще не возможно.

Постмодернизм вовлек нас в своеобразную калейдоскопическую *игру всеми ценностями и феноменами Культуры*, включая и авангард с модернизмом.

Вероятно, именно такой всеобщий язык запечатлел в своем офорте «Сон разума рождает чудовищ» Франсиско Гойя, сопроводив его следующим пояснением: «Когда разум спит, фантазия в сонных грезах порождает чудовищ».

Итак, нами продемонстрированы многозначность понятия художественность и возможности применения исторического, культурологического и семиотического подходов к методу дизайн-проекта в познании основ языка дизайна.

Опираясь на компетентное мнение педагога-теоретика Симонова В. П. о деятельностной системе [11], к коей мы относим дизайн, должны сказать, что проблема существования в Культуре традиций и инноваций требует всеобщего рассмотрения. Убеждены, что и Дизайн, как феномен Культуры, выстраивающий свою систему дизайн-образования, всегда должен быть открытым (Всякая закрытая система деградирует, стремится к самоликвидации). Он сам создает условия для дальнейшего развития – периодического встряхивания. Его творческая составляющая как в никакой другой системе требует доминирования асимметрии (субъективности, нелинейности) как условия стабильности и выживания Культуры в целом.

Практическая значимость нашего исследования заключается в популяризации языка дизайна, который требует разъяснения [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мереняшева М.А. Слово как идеальная художественно-композиционная модель в дизайне // *Современные научные исследования и инновации* Март 2014. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (дата обращения: 25.03.2014).
2. Мереняшева М.А. Художественно-композиционное моделирование в контексте дизайн-образования. Традиции и инновации // *Перспективы науки и образования*, 2014, №2. URL:<http://pnojjournal.wordpress.com/archive14/> (дата обращения: 15.06.2014).
3. Мереняшева М.А. Метод художественно-композиционного моделирования в обучении профессии дизайн // *Перспективы науки и образования*, 2014, №2. URL:<http://pnojjournal.wordpress.com/archive14/> (дата обращения: 15.06.2014).
4. Бычков В. В. Эстетика: Учебник. М.: Гардарики, 2004, С. 556
5. Турчин В.С. В лабиринтах авангарда. М.: Изд-во МГУ, 1993.
6. Лосев А.Ф. Символ / *Философская энциклопедия*. Т. 5, М., 1970. С. 10.
7. Мереняшева М. А. Сущность дизайна и его художественные принципы как инварианты метода художественно-композиционного моделирования в контексте дизайн-образования // *Современные научные исследования и инновации* Март 2014. - № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (дата обращения: 25.03.2014).
8. Кибалова Л., Гербенова О., Ламарова М. «Иллюстрированная энциклопедия моды», Прага, Артия, 1966
9. *Культурология. XX век. Энциклопедия*. Т.1. СПб.: Университетская книга; 000 «Алетейя», 1998. С. 447
10. Кузнецова Е. В. Определение культуры: разнообразие подходов. / *Перспективы науки и образования*, 2013, №5. URL:<http://pnojjournal.wordpress.com/archive13/> (дата обращения: 15.06.2014).
11. Симонов В.П. Системы в пространстве и времени нашего асимметричного мира / *Перспективы науки и образования*, 2013, №3. URL:<http://pnojjournal.wordpress.com/archive13/> (дата обращения: 15.06.2014).
12. Мереняшева М. А. Метод проекта в обучении школьников языку архитектуры и дизайна./ *Современные научные исследования и инновации* Март 2014. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852>(дата обращения: 25.03.2014)

REFERENCES

1. Mereniasheva M.A. Word as an ideal artistic model in design. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii - Modern scientific research and innovation*, 2014, no.3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (accessed 25 June 2014).
2. Mereniasheva M.A. Artistic and compositional modeling in the context of design education. Tradition and innovation. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2. Available at: <http://pnojjournal.wordpress.com/archive14/> (accessed 15 June 2014).
3. Mereniasheva M.A. Method artistic modeling in teaching of the design profession. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.2. Available at: <http://pnojjournal.wordpress.com/archive14/> (accessed 15 June 2014).
4. Bychkov V.V. *Eстетика: Uchebnik* [Aesthetics: A Textbook]. Moscow, Gardariki, 2004, p. 556
5. Turchin V.S. *V labirintakh avangarda* [In the labyrinths of the avant-garde]. Moscow, MGU, 1993.
6. Losev A.F. *Simvol / Filofskaia entsiklopediia* [The symbol / Encyclopedia of Philosophy]. Moscow, 1970. p. 10.
7. Mereniasheva M.A. Essence of the design and its artistic principles as invariants method artistic modelling in the context of design education. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii - Modern scientific research and innovation*, 2014, no.3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (accessed 25 June 2014).
8. Kibalova L., Gerbenova O., Lamarova M. «*Illustrirovannaia entsiklopediia mody*» ["Illustrated encyclopedia of fashion"]. Prague, Artia, 1966.
9. *Kul'turologiia. XX vek. Entsiklopediia. T.1.* [Cultural studies. XX century. The encyclopedia. Vol. 1.]. Saint Petersburg, Universitetskaia kniga, 1998. p. 447

10. Kuznetsova E.V. Definition of culture: the diversity of approaches. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.5. Available at: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive13/> (accessed 15 June 2014).
11. Simonov V.P. Systems in space and time our asymmetric world. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, №3. Available at: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive13/> (accessed 15 June 2014).
12. Mereniasheva M.A. Project Method in teaching children the language of architecture and design. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii - Modern scientific research and innovation*, 2014, no.3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32852> (accessed 15 June 2014).

Информация об авторах

Дуброва Ольга Игоревна

(Россия, Пенза)

Студент кафедры «Дизайн и ХПИ»
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

Мереняшева Марина Анатольевна

(Россия, Пенза)

Доцент кафедры «Дизайн и ХПИ»
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: Marino4kaM@ya.ru

Information about the authors

Dubrova Ol'ga Igorevna

(Russia, Penza)

Student of Department "Design and applied art"
"Design and applied art"
Penza State University of Architecture and Construction

Mereniasheva Marina Anatol'evna

(Russia, Penza)

Associate Professor of the Department
"Design and applied art"
Penza State University of Architecture and Construction
E-mail: Marino4kaM@ya.ru

Сущность и основные принципы государственного регулирования регионального развития

Статья посвящена анализу существующих научных подходов к оценке роли государства в регулировании социально-экономических процессов на региональном уровне. Исследована эволюция сущности государственного регулирования развития регионов. Сформулированы принципы государственного регулирования социально-экономического развития региона. Автором обосновывается необходимость регулирующего воздействия органов государственной и региональной власти на социально-экономические процессы

Ключевые слова: регион, государственное регулирование, правительство, социально-экономическое развитие

The essence and the basic principles of state regulation of regional development

The article is devoted to analysis of existing scientific approaches to evaluating the role of the state regulation of socio-economic processes at the regional level. Describes the evolution of the essence of state regulation of regional development. Formulated the principles of state regulation of social and economic development of the region. The author justifies the necessity of regulating influence of bodies of state and regional authorities on socio-economic processes

Keywords: region, state regulation, government, socio-economic development

Сбалансированность социально-экономического развития регионов, в значительной степени, зависит от адекватности и эффективности процесса государственного регулирования.

Именно поэтому, актуальной проблемой является определение степени вмешательства органов государственной и региональной власти на социально-экономические процессы субнационального уровня.

Основными задачами данного исследования являются:

- анализ существующих научных подходов к оценке роли государства в регулировании регионального развития;

- обоснование необходимости целенаправленного регулирующего воздействия органов государственной и региональной власти на социально-экономические процессы.

Представителями современной экономической науки сформулированы разные подходы к определению сущности процесса государственного регулирования.

Так, сторонники научного подхода, изложенного в [1, с.58], отмечают, что региональная экономика функционирует в рамках регулирую-

мой внешней среды, которая определяет поведение субъектов, воздействуя на них по следующим направлениям:

- внутрифирменные отношения;
- контрактные отношения с другими фирмами;
- внешнеэкономические связи;
- рыночная конъюнктура;
- кредитование;
- страхование рисков;
- правовые нормы, стандарты.

С позиций институционального анализа, государственное регулирование регионального развития может трактоваться как система институтов, в которых и через которые оно осуществляется [2].

При формировании этой системы необходимо, по мнению ученого-экономиста Т. Голиковой [3, с.186], учитывать следующие аспекты:

- отсутствие на региональном уровне соответствующих прав и/или ресурсов для воспроизводственного процесса;
- государственное влияние должно обеспечиваться соответствующей нормативно-правовой базой;
- инициирование государственного воздей-

ствия должно исходить от региональных или муниципальных образований;

— анализ результатов государственного вмешательства;

— ограниченность срока государственного вмешательства;

— государственная поддержка регионов должна быть предельно локализованной, конкретно-адресной, объекты которой — депрессивные территории и конкретные населенные пункты.

Некоторые экономисты обосновывают целесообразность использования в процессе государственного регулирования эволюционной теории экономического развития. Суть этой теории заключается в обеспечении экономического роста за счет постепенных, эволюционных изменений. В рамках данного подхода, для стран с постсоциалистической экономикой, основное внимание должно быть уделено преодолению структурных деформаций в процессе формирования и обеспечения функционирования институтов рыночной экономики. Для такого перехода нужна государственная поддержка новых рыночных структур. Регулирующее воздействие органов власти, в этом случае, будет носить избирательный характер по отношению к различным отраслям хозяйственного комплекса и регионов.

С поддержкой такого подхода выступают В. Лексин и А. Швецов [4]. Они считают целесообразным регулировать экономику на основе селективного метода как на уровне государства в целом, так и на уровне регионов. В своих исследованиях они предлагают логическую модель реализации селективного подхода, которая состоит из четырех структурных элементов: "формирование", "ресурсы", "реализация" и "контроль". Элементы первого блока конкретизируют формы и методы, направления регулирования территориального развития. Блок "ресурсы" должен отражать ту часть финансовых, имущественных, природных и других ресурсов, которую можно направить на решение соответствующих задач. Блок "реализация" должен включать механизмы и процедуры, санкционированные блоком "формирование" и обеспеченные ресурсами. Четвертый — блок "контроль" должен предусматривать мониторинг процесса реализации мер государственного регулирования территориального развития [4].

Вместе с тем, в предложенной модели отсутствует объектная направленность, а это, по нашему мнению, не сможет обеспечить оптимальное распределение ресурсов и четко сформулировать задачи регионального развития. В случае использования данной модели мы предлагаем дополнить ее элементом "приоритет", который будет определять и обосновывать приоритетные направления социально-экономического развития региона.

Необходимость активного регулирующего влияния государства на региональные социально-экономические процессы неоднократно подчеркивалась в работах других ученых.

Например, В. Лаптев считает, что переход к рыночной экономике изначально воспринимался как полный отказ от государственного регулирования хозяйственной деятельности, полное саморегулирование. Наступил момент осознания того, что государственное регулирование при переходе к рыночной экономике в нашей стране необходимо, в предпринимательском законодательстве нельзя ориентироваться только на частные интересы, поскольку они должны сочетаться с публичными [5].

Ученый не просто признает такую необходимость, а обосновывает ее.

На необходимость усиления роли государства в экономической и социальной сферах постсоциалистических стран указывает профессор В.Ф. Савченко. Так, по его мнению самоорганизация, классическим образцом которой является рынок, в той или иной степени присуща достаточно устойчивым экономическим системам, но малоэффективна в период перехода от одной системы к другой [6, с.22]. Поэтому, в процессе становления рыночной экономики, ученый выделяет наиболее важные специфические задачи государственного регулирования:

1. формирование новой системы отношений собственности, которые характерны для многоукладной экономики;

2. создание конкурентной среды, поддержка малого предпринимательства, фермерства;

3. обеспечение инфраструктуры экономики рыночного типа — двухуровневая банковская система, страховые и инвестиционные компании, биржи;

4. достижение макроэкономической стабилизации, ценовой либерализации;

5. недопущение в сложных экономических условиях клановости, борьба с коррупцией;

6. проведение долгосрочного прогнозирования и индикативного планирования социально-экономических процессов в государстве и регионах [6, с.22-23].

Мы считаем, что без активной регулирующей роли государства невозможно обеспечить социально-экономическое развитие регионов.

Сущность государственного регулирования развития регионов, со временем, коренным образом меняется как в теоретическом, так и практическом плане. Причем, с теоретической точки зрения, понятие "регулирование развития регионов" многими учеными понимается как "регулирование территориального развития". На самом деле это разные научные категории. По нашему мнению, сущностью государственного регулирования территориального развития является воздействие органов власти на процессы формирования и использования природно-

ресурсного потенциала конкретной территории, то есть на те его элементы, которые характеризуют территорию, прежде всего, как географическую категорию.

Целесообразно выделять в структуре государственного регулирования территориального развития компонентный, функциональный и организационный элементы. Компонентная составляющая характеризует регулирование использования природных ресурсов; организационная — воспроизводство и эффективную эксплуатацию природных ресурсов. Функциональная составляющая регулирования отражает влияние природных ресурсов на формирование специализации территорий и отдельных хозяйственных комплексов.

Мы согласны с мнением А. Мазура о том, что регулирование развития регионов основывается на формировании соответствующих пропорций между элементами региональной экономики [7, с.83].

Специфика регионального управления заключается в том, что, в отличие от отраслевого, межотраслевого, программно-целевого видов управления, оно включает в себя все эти виды интегрировано, не приравнивая их сумме [7, с.84]. Иными словами, региональное управление выражается функцией интеграции всех видов управления в данном регионе [7, с.84].

Отсюда, государственное регулирование развития регионов можно охарактеризовать как суженный рамками региона отдельный вид общественного управления. В концептуальном плане государственное регулирование социально-экономического развития региона должно основываться на следующих принципах: рассмотрении региона как целостного и сложного механизма, которому присущи соответствующие социально-политические и экономические процессы; учете иерархии имеющихся в регионе субъектов и объектов регулирования.

Государственное регулирование социально-экономического развития на региональном уровне целесообразно определить как целенаправленное воздействие органов государственной и региональной власти с помощью совокупности методов и инструментов на объекты регулирования в регионе с целью достижения поставленных целей экономического и социального развития [8].

По своему функциональному назначению государственное регулирование социально-экономического развития на региональном уровне должно обеспечивать формирование:

— территориальной общины как дееспособного субъекта процесса регулирования, низового уровня административной единицы;

— полноценных, в финансовом аспекте, органов власти на районном и региональном

уровнях с такими институтами как региональное сообщество, региональная собственность, региональные налоги;

— создание условий для надлежащего материального, финансового обеспечения выполнения задач и функций регулирования, стимулирования инициатив органов региональной власти по расширению доходной части соответствующих бюджетов за счет внутренних источников;

— реформирование жилищно-коммунального хозяйства, создание социальной инфраструктуры регионов, которая могла бы обеспечить предоставление общественных услуг в системе местного самоуправления на уровне, соответствующему европейским стандартам [9].

Выводы. Принципы регионализации системы государственного регулирования должны реализовываться на всех уровнях власти, при разграничении прав и ответственности каждого из них.

В связи с этим, нами были выделены следующие принципы государственного регулирования социально-экономического развития на региональном уровне, которые наиболее полно учитывают административно-территориальное деление и отвечают основным принципам нового регионализма в ЕС [8]:

1) устойчивого развития. Предусматривает направленность государственного регулирования регионального развития на формирование оптимальных макроэкономических параметров, обеспечение установленных минимальных социальных стандартов на всей территории страны;

2) социальной направленности. Ориентация на решение социальных региональных проблем;

3) децентрализации. Делегирование части полномочий общегосударственными органами власти региональным с целью решения конкретной социально-экономической проблемы;

4) партнерства. Взаимная согласованность государственной и региональной политики;

5) программирования. Использование программно-целевых методов на соответствующих уровнях регулирования территориального развития;

6) приоритетности. Использование иерархического подхода к определению приоритетов регионального развития. Концентрация материальных, интеллектуальных и других видов ресурсов, направление их на реализацию приоритетных региональных проектов;

7) территориального единства.

8) обеспеченности. Законодательное определение источников финансового, материального и другого ресурсного обеспечения выполнения органами местного самоуправления полномочий в рамках своей компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новоселов А.С. Методологические проблемы управления экономикой региона // Регион: экономика и социология, 2008. №2. С. 58.
2. Зотов В. Системные функции экономики в обществе: институциональный аспект / Введение в институциональную экономику / Под ред. Д.С. Львова. М.: Экономика, 2005. 639 с.
3. Голикова Т.В. Институциональное обеспечение государственного управления территориальным развитием // Научные труды Донецкого национального технического университета. Вып. 103–3. С.186.
4. Лексин В.Н. Государство и регионы: Теория и практика государственного регулирования территориального развития. М.: УРСС, 2003. 368 с.
5. Лаптев В.В. Проблемы совершенствования предпринимательского законодательства // Правовое регулирование предпринимательской деятельности: Сб. статей / Под ред. В.В. Лаптева. М.: Институт государства и права РАН, 1995. С. 4–17.
6. Савченко В.Ф. Теоретические подходы к регулированию социально-экономического развития на уровне государства и регионов Вестник Черниговского государственного института экономики и управления, 2009. № 1. С. 22–23.
7. Мазур А.Г. Региональная экономика: проблемы воспроизводства и управления. Винница: Колос, 2000. С. 83–84.
8. Курмаев П.Ю. Исследование сущности механизма регулирования социально-экономического развития на региональном уровне // Научный вестник Буковинской государственной финансовой академии, 2009. № 2 (15). С.373–379.
9. Проект Государственной стратегии управления местным и региональным развитием (реформирование местных органов исполнительной власти и системы местного самоуправления) [Электронный ресурс]. URL: www.municipal.gov.ua/data/loads/proekt_derg_strat_2004.doc (дата обращения: 15.06.2014).
10. Курмаев П.Ю. Практические аспекты реформирования организационной модели государственного регулирования на региональном уровне // Перспективы науки и образования, 2013. № 6. С. 215–219.
11. Нездойминов С.Г. Региональные проблемы развития туризма // Перспективы науки и образования, 2013. № 4. С. 313–321.

REFERENCES

1. Novoselov A.S. Methodological problems of economic management of the region. *Region: ekonomika i sotsiologiya - Region: economy and sociology*, 2008, no.2, p.58 (in Russian).
2. Zotov V. *Sistemnye funktsii ekonomiki v obshchestve: institutsional'nyi aspekt / Vvedenie v institutsional'nuiu ekonomiku / Pod red. D.S. L'vova* [System functions of the economy in society: the institutional aspect / Introduction to institutional economy / Ed. by D.S. Lvov.]. Moscow, Ekonomika, 2005. 639 p.
3. Golikova T.V. Institutional support for public administration territorial development. *Nauchnye trudy Donetskogo natsional'nogo tekhnicheskogo universiteta - Scientific works of Donetsk national technical University*. V. 103–3. p.186.
4. Leksin V.N. *Gosudarstvo i regiony: Teoriia i praktika gosudarstvennogo regulirovaniia territorial'nogo razvitiia* [The state and the regions: Theory and practice of state regulation of territorial development]. Moscow, URSS, 2003. 368 p.
5. Laptev V.V. *Problemy sovershenstvovaniia predprinimatel'skogo zakonodatel'stva / Pravovoe regulirovanie predprinimatel'skoi deiatel'nosti: Sb. statei / Pod red. V.V. Lapteva* [Problems of improving the business law / Legal regulation of entrepreneurial activity: Sat. articles / edited by V.V. Laptev]. Moscow, Institut gosudarstva i prava RAN, 1995. pp.4–17.
6. Savchenko V.F. Theoretical approaches to the regulation of socio-economic development at the level of States and regions. *Vestnik Chernigovskogo gosudarstvennogo instituta ekonomiki i upravleniia - The journal of Chernihiv state Institute of Economics and management*, 2009, no.1, pp.22–23 (in Russian).
7. Mazur A.G. *Regional'naia ekonomika: problemy vosproizvodstva i upravleniia* [Regional economy: problems of reproduction and management]. Vinnitsa, Kolos, 2000. pp.83–84.
8. Kurmaev P.Iu. To study the essence of the mechanism of regulation of social-economic development at the regional level. *Nauchnyi vestnik Bukovinskoi gosudarstvennoi finansovoi akademii - Scientific Bulletin of Bukovyna state Finance Academy*, 2009, no.2(15), pp.373–379 (in Russian).
9. The draft of the State strategy for the management of local and regional development (reform of local Executive bodies and local self-government system). Available at: www.municipal.gov.ua/data/loads/proekt_derg_strat_2004.doc (accessed 15 June 2014).
10. Kurmaev P.Iu. Practical aspects of reforming the organizational model of state regulation at the regional level. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.6, pp.215–219 (in Russian).
11. Nezdoimov S.G. Regional problems of development of tourism. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2013, no.4, pp.313–321 (in Russian).

Информация об авторе
Курмаев Петр Юрьевич
 (Украина, Умань)

Доцент, доктор экономических наук, профессор
 кафедры «Экономическая теория и право»
 Уманский государственный педагогический
 университет имени Павла Тычины
 E-mail: petrol09@i.ua

Information about the author
Kurmaev Petr Iur'evich
 (Ukraine, Uman)

Associate Professor, Doctor of Economic Sciences,
 Professor of the Department «Economic theory and law»
 Pavlo Tychyna Uman State
 Pedagogical University
 E-mail: petrol09@i.ua

Л. Д. Ревуцкий

Ценность и стоимость предприятий: понятия и показатели

Рассмотрены понятия и показатели ценности и стоимости предприятий. Предложено различать понятия и показатели общей (нормативной и фактической) и обменной ценности этих объектов, ценность и стоимость производственной базы и полную ценность и стоимость предприятия. Указаны рекомендуемые методы определения величины предложенных показателей, в числе которых в качестве основного можно признать оценку справедливой рыночной стоимости бизнес-объекта.

Ключевые слова: предприятие, ценность, стоимость, понятия, показатели, методы их определения

L. D. Revutskii

The value and cost of enterprises: concepts and indicators

It considers the concepts and indicators of value and cost of enterprises. It is proposed to distinguish the concepts and indicators total (normative and actual) and the exchange value of these objects, the value and cost of production base and full value and the value of the enterprise. Suggested methods of determining the amount of the proposed indicators, including as the main possible to recognize the fair market value of the business object

Keywords: enterprise, value, cost, concepts, indicators, methods of their definition

С самого начала следует разобраться с термином «предприятие», особенно когда речь идет о его ценности и стоимости. Одним и тем же словом «предприятие» часто называют производственную (производственно-техническую) базу, имущественно-земельный (земельно-имущественный) комплекс, а также имущественно-земельный и инфраструктурный комплекс бизнес-объекта. Как правило, самостоятельную ценность и стоимость имеют как производственная база, так и земельный участок, а также инфраструктура предприятия (если она есть), которые в сумме характеризуют его общую (полную, комплексную, консолидированную) ценность и стоимость.

В данной статье термин «предприятие» используется только для обозначения его производственной, товаропроизводящей и доходносящей базы. Понятия и показатели ценности и стоимости земельного участка и инфраструктуры предприятия, методические подходы и конкретные методы их определения в этом материале не рассматриваются.

Представляется целесообразным в терминологическом плане различать ценность и стоимость предприятия как ценность и стоимость

его доходнопроизводительной базы и полную либо комплексную ценность и стоимость предприятия, когда имеется в виду весь комплекс входящих в него экономически значимых компонентов (в основном, земельного участка и инфраструктуры).

Разъяснение сути понятий и показателей ценности применительно к таким сравнительно редким на рынке и специфическим товарам как предприятие в устной речи, прессе и в специальной литературе, если не считать теоретически и терминологически не точного упоминания о том, что стоимость предприятия есть мера его ценности (какой именно ценности?), автору этих строк не встречалось. Такой факт может оказаться случайностью и отнюдь не означает, что для предприятий без понятия ценности, как особой социально-экономической категории – одной из их важнейших социально-экономических характеристик любого общественно значимого товара, в теории и практике оценочной деятельности можно обойтись. Более того, понятия и показатели ценности предприятия давно уже введены в науку и практику экономического анализа их производственной и коммерческой деятельности, но под другими названиями.

Судя по современным экономическим словарям по экономике известные теоретики экономической науки уже сотни лет назад разобрались в том, что такое ценность товара и различали так называемую общую ценность товара и ценность товара при обмене (продаже-покупке, а также конкретно для предприятий - при других возможных формах смены собственника: слияния и поглощения, выделения автономных участков, раздел имущества).

В отношении к предприятию общую ценность его как специфического штучного товара целесообразно называть общей социально-экономической (или общественной, общенародной, народнохозяйственной, государственной, национальной, транснациональной, общемировой и т.п.) ценностью. При этом под общей социально-экономической ценностью предприятия понимается полезность его продукции, работ и/или услуг (далее по тексту - продукции) для потребителей - покупателей этих товаров в родном отечестве и за его рубежами, а также для всего общества и государства в целом. В свою очередь, под полезностью предприятия имеется в виду вся гамма предоставляемых потребителям материальных, моральных и социальных благ - номенклатура и ассортимент, как правило, нормативные годовые объемы производства и продаж, а также ценовые характеристики выпускаемой им пользующейся спросом товарной продукции. Полезность предприятия для общества и государства характеризуются преимущественно показателями его социального потенциала (трудоустройственным, инвестиционным, зарплатным, налогоплатежным и природоохранным потенциалом). Финансово-экономические показатели социального потенциала предприятий являются производными от соответствующих стоимостных показателей их общей ценности. Из указанных выше соображений следует, что единицами измерения общей социально-экономической ценности предприятия и ее частных показателей являются как натурально-вещественные, так и стоимостные единицы измерения объемов производимой товарной продукции обычно за отчетный годовой период календарного времени.

Интегральными показателями общей социально-экономической ценности предприятия являются показатели дохода, который может быть получен этим предприятием в нормальных условиях организации труда и производства продукции: общей его величины и по структурным составляющим общего дохода, включая прибыль до и после вычета налогов и процентов.

Объективно требуется различать системы показателей фактической и нормированной (нормативной, потенциальной, ресурсной) общей социально-экономической ценности предприятий. В существующих сегодня терминах и сейчас различают фактический и нормативный объемы

выпускаемой предприятием товарной продукции в установленных номенклатуре и ассортименте. В монографиях автора [1, 2] показатели нормативной общей социально-экономической ценности предприятия названы показателями его народнохозяйственного потенциала, который состоит из трех групп показателей: показателей производственного, производительного и социального потенциала рассматриваемого производственного объекта. Методы определения этих показателей подробно изложены в упомянутых публикациях.

Показатели фактической общей социально-экономической ценности не могут рассматриваться в качестве научно обоснованной, фундаментальной экономической характеристики предприятия, так как обычно они не соответствуют его реальным производственным, производительным и социальным возможностям и полностью зависят от уровня профессионализма управляющей им команды, а этот уровень может быть разным: низким, средним или высоким (первый случай встречается чаще остальных, а высокий - чрезвычайно редок). По этой причине показатели фактической социально-экономической ценности предприятий не могут быть использованы для определения их рыночной стоимости. Получаемые на их базе оценки этой стоимости в большинстве случаев будут необоснованно заниженными, а иногда и близкими к нулевым.

Значения показателей фактической общей социально-экономической ценности предприятий могут иметь нулевую или отрицательную величину, в зависимости от того, в каком состоянии они находятся, как долго не работают либо работают с длительными перерывами.

Показатели нормативной общей социально-экономической ценности предприятий по своей физической сущности и методам определения являются объективными, экономически справедливыми, паспортными характеристиками бизнес-объектов. Рационализированная система этих показателей представляет собой достаточно полный экономический и социальный портрет предприятия. При наличии такой системы у управленческой команды предприятия появляется возможность наладить высокоэффективное стратегическое и тактическое управление его маркетинговой, производственной и коммерческой деятельностью. Как будет показано ниже, любой показатель группы стоимостных показателей нормативной общей социально-экономической ценности (производительного потенциала, потенциальной продуктивности) предприятий может быть использован для расчета справедливых оценок их рыночной стоимости.

По публикациям [1, 2] известно, что в стоимостную группу нормативных показателей общей ценности (производительного потенциала или потенциальной продуктивности) предприятий входят 5 - 6 показателей, измеряемых в

тыс. руб. либо в тыс. условных денежных единиц (у.д.е.):

- потенциальный годовой валовой объем производства продукции;
- потенциальный годовой объем производства товарной продукции;
- потенциальный годовой объем производства условно-чистой продукции (добавленной стоимости), характеризующий экономический потенциал предприятия;
- потенциальный годовой объем производства чистой продукции (чистого дохода);
- потенциальная годовая прибыль до вычета налогов и процентов;
- потенциальная годовая чистая прибыль - нормативная прибыль после вычета налогов и процентов.

Следует еще раз подчеркнуть, что все перечисленные показатели относятся только к доходоприносящим активам, к производственной базе предприятия.

Итак, на основании всего того, что было указано выше, можно сделать весьма принципиальный и нетривиальный вывод: объективной, единственно правильной характеристикой общей социально-экономической ценности и полезности предприятия служат не фактические, а лишь нормативные значения показателей этой ценности. Важной особенностью такой ценности предприятий является то обстоятельство, что она характеризуется не одним единственным показателем, а комплексной системой соответствующих взаимосвязанных натурально-вещественных и стоимостных нормативных показателей.

Величина показателей нормативной общей социально-экономической ценности предприятий ни при каких условиях не может быть нулевой или отрицательной. В крайнем случае она может быть равной ликвидационной ценности - нормативной выручке от ликвидации предприятия.

Ценность товара при обмене применительно к предприятию целесообразно для краткости называть его обменной (более точно - обменной рыночной либо обменной рыночно-экономической) ценностью.

Обменная ценность предприятия - это экономически справедливая денежная мера его рыночной стоимости, определяемая на момент возможной или ожидаемой смены владельца-собственника этого объекта (купля-продажа, слияние или поглощение, раздел имущества и т.д.). Отсюда следует, что обменная ценность - стоимость предприятия зависит от момента ее определения, т.е. от текущей рыночной конъюнктуры, текущей стоимости привлечения и инфляции денежных средств, текущего уровня оплаты труда работников предприятия и рентабельности производства продукции, лимита срочности смены владельца и ряда других факторов.

С другой стороны, справедливая рыночная стоимость предприятия является денежной ме-

рой его обменной ценности, устанавливаемой с учетом перспектив дальнейшего существования, специализации и экономического развития этого предприятия на момент оценки такой ценности. Справедливой эта стоимость называется также потому, что определяют ее не по фактическим, а по нормативным значениям стоимостеобразующих показателей с учетом наиболее важных разнонаправленных факторов влияния на величину оцениваемой стоимости. Следует особо отметить, что при таком понимании справедливости конкретной оценки стоимости предприятия психологический аспект восприятия или же не восприятия ее покупателем как таковой отходит на второй план, т.е. не является решающим.

Нетрудно заметить, что в отличие от натурально-вещественных и стоимостных единиц измерения показателей общей ценности предприятия, показатель его обменной ценности измеряется только в денежных единицах. При этом обменная ценность предприятия характеризуется одним единственным стоимостным показателем, а не системой соответствующих показателей.

Для определения обменной ценности доходопроизводящей базы (структуры) предприятия целесообразно использовать метод прямой капитализации его нормативного чистого дохода Днч с последующей коррекцией полученного результата путем учета объективно существующих стоимостепонижающих и стоимостеповышающих факторов. Напомним, что нормативный чистый доход предприятия является одним из приведенных выше шести нормативных стоимостных показателей его общей социально-экономической ценности.

Таким образом, обменная ценность Цоп (оценка рыночной стоимости Срп) предприятия определенным образом зависит от показателей его общей нормативной ценности. Она прямо пропорциональна величине любого из этих показателей при соответствующих значениях коэффициентов пропорциональности:

$$\begin{aligned} \text{Цоп} &= \text{Срп} = \text{Днч} \times \text{Мчд} \times \text{Кп} = \\ &= \text{Поцл} \times \text{Кпер} \times \text{Мчд} \times \text{Кп}, \end{aligned} \quad (1)$$

где Мчд - стоимостной (капитализационный) мультипликатор значения показателя Днч для пересчета его в величину показателя Срп. Показатель Мчд представляет собой обратную величину текущей ставки капитализации денежных доходов, равной усредненной текущей безрисковой либо кредитной ставке банковского процента, а иногда и текущему значению банковской ставки рефинансирования, в долях от единицы;

Кп - поправочный коэффициент, учитывающий совокупное влияние объективно существующих стоимостепонижающих и стоимостеповышающих факторов на номинальную величину произведения Днч x Мчд;

Поцл - любой из стоимостных показателей общей нормативной ценности предприятия, за исключением показателя Днч;

Кпер - коэффициент пересчета значения показателя Поцл в величину показателя Днч.

Показатели Днч, Поцл и Цоп(Срп) измеряются в тыс. руб. либо в тыс. у.д.е.

Развернутая формула для определения величины показателя обменной ценности Цоп или, что то же самое, оценки справедливой рыночной стоимости предприятия Срп выглядит следующим образом:

$$\begin{aligned} \text{Цоп} = \text{Срп} = & \text{Н} \times \text{Ч} \times \text{Р} \times \text{Ф} \times \text{Ки} \times (1 - \text{пКи} / \text{Ки}) \times \\ & \times (1 - \text{Кр}) \times \text{Кэ} \times \text{Д} \times \text{Кпер} \times \text{Мчд} \times (1 - \text{Иэ}) - \\ & - \text{Ан} \times \text{Кон} (1 - \text{Аи} \times \text{Кои} / \text{Ан} \times \text{Кон}) - \\ & - \text{Оф} - \text{Свп}, \end{aligned} \quad (2)$$

где Н - число наименований структурных рабочих мест (СРМ) предприятия для выполнения основных работ по производству продукции, работ и/или услуг;

Ч - среднее число СРМ для выполнения основных работ производства (СРМО) одного и того же наименования;

Р - средневзвешенное число персональных рабочих мест основных производственных рабочих на одном СРМО предприятия;

Ф - средневзвешенный нормативный годовой фонд рабочего времени одного СРМО при двухсменном или иных нормативных режимах его использования, час.;

Ки - средневзвешенное нормативное значение коэффициента эффективности использования рабочего времени на СРМО предприятия, доли ед.;

пКи - средневзвешенное значение параметра изменения (снижения) величины коэффициента Ки в результате учета физического износа предприятия, следствием которого является, в частности, увеличение затрат рабочего времени на контроль качества выполняемых работ, наладку и переналадку технологического оборудования, ремонт производственных помещений и коммуникаций и т.д., доли ед.;

Кр - средневзвешенное значение нормативного коэффициента резервирования производственной мощности СРМО предприятия для обеспечения его устойчивой, бесперебойной работы в любых производственных ситуациях, доли ед.;

Кэ - средневзвешенное значение коэффициента уровня совершенства техники, технологии и организации производства выполняемых работ на СРМО предприятия (с помощью этого коэффициента учитывают масштаб производства и осуществляют трансформацию - пересчет затрат труда из человеко-часов в нормо-часы), доли ед.;

Д - удельная нормативная валовая доходо-производительность предприятия в расчете на один нормо-час затрат труда его основных производственных рабочих, тыс. руб./нормо-ч;

Кпер и Мчд - обозначение этих элементов рассматриваемой формулы для определения величины Цоп(Срп) приведены выше;

Иэ - показатель экономического износа предприятия, доли ед.;

Ан - общая сумма амортизационных средств предприятия, начисленных на момент определения показателя Цоп(Срп), тыс. руб.;

Аи - сумма амортизационных средств предприятия, использованных по прямому назначению к моменту определения показателя Цоп(Срп), тыс. руб.;

Кон и Кои - соответственно коэффициенты осовременивания сумм амортизационных средств Ан и Аи;

Оф - общая сумма фактически существующих и отложенных финансовых обязательств предприятия, тыс. руб.;

Свп - сметная стоимость восстановления утраченной части производственного потенциала предприятия, тыс. руб.

Приведенная выше развернутая формула для определения величины Цоп = Срп состоит из четырех слагаемых, первое из которых представляет мультиплицированный нормативный чистый доход предприятия, а остальные позволяют уточнить эту величину путем учета самых важных стоимостепонижающих (а возможно и стоимостеповышающих) факторов, если они оказывают на нее существенное влияние. Как указывалось ранее, нормативный чистый доход Днч является одним из стоимостных показателей общей социально-экономической ценности предприятия. Значение этого показателя определяется перемножением показателя производственного потенциала (нормативной производственной мощности) предприятия и произведения $\text{Д} \times \text{Кпер}$. При определении величины производственного потенциала предприятия учитывается его реальный физический и экономический износ соответственно через $\text{пКи} / \text{Ки}$ и Иэ . Параметр пКи определяют методом прямого хронометража основных выполняемых работ, результаты которого сравнивают с действующими нормами времени на эти работы либо методом экспертных оценок. Метод расчета величины Иэ указан в публикации [3].

Данные о количестве СРМО на предприятии получают по технологической планировке индивидуального или типового проекта рассматриваемого объекта либо по соответствующим отчетным сведениям. Не исключается прямой счет СРМО при посещении оцениваемого предприятия. Для определения величины показателя Р используют карты научной организации труда, которые должны быть на каждом СРМО предприятия. Нормативные значения показателей Ф, Ки, Кр, и Кэ заимствуют из общероссийских норм технологического проектирования предприятий данного типа, а также из соответствующих отраслевых методических рекомендаций,

разработанных с учетом действующей директивной и нормативно-технической документации.

При определении значений показателя Д и коэффициента Кпер пользуются соответствующими данными экономической и бухгалтерской отчетности предприятия либо результатами специального управленческого либо производственного учета.

Второе слагаемое формулы (2) представляет собой сумму начисленных за определенный период календарного времени осовремененных амортизационно-реновационных отчислений, не использованных на предприятии по прямому назначению. Таким периодом времени считается срок эксплуатации предприятия последним собственником с момента приобретения и до момента оценки его общей и обменной ценности с той или иной целью. Длительность этого периода обычно измеряют числом полных отчетных лет в соответствии с принятой учетной политикой предприятия.

Неиспользованные на предприятии по назначению амортизационные отчисления можно трактовать по-разному, как:

- дополнительную, не планируемую, не облагаемую налогом прибыль - сверхприбыль, используемую владельцем по своему усмотрению, например, на пополнение оборотных средств, на приобретение ценных бумаг, «проедание» и т.д.;

- компенсационный возврат части капитальных вложений собственника на приобретение предприятия;

- своеобразный амортизационный износ стоимости предприятия, в связи с тем, что некоторая часть накопленных денежных средств на плановый ремонт и реновацию производственных основных фондов этого объекта волей случая несправедливо достаются тому, кто таким ремонт и реновацией указанных фондов не занимался и заниматься не будет. Устранять накопленный с возрастом естественный физический износ предприятия, менять списанное по завершению срока полезного использования и техническому состоянию технологическое оборудование за свой счет придется уже новому владельцу, если прежний собственник своевременно не выполнял эту работу.

Совершенно очевидно, что по отражаемому экономическому явлению второе слагаемое является стоимостепонижающим элементом рассматриваемой формулы. При $A_n \times K_{\text{кон}} = A_i \times K_{\text{ои}}$ это слагаемое превращается в нуль.

Третий элемент формулы (2) показывает сумму фактически имеющихся и отложенных финансовых обязательств предприятия на момент определения показателей его ценности и стоимости. Под отложенными финансовыми обязательствами понимаются не выполненные предприятием к моменту продажи предписанные ему и согласованные с ним обязательства, связанные, например, с охраной окружающей

среды, техникой производственной и пожарной безопасности, назревшим ремонтом коммуникаций и объектов социальной инфраструктуры, если они имеются, и т.д. Метод определения величины показателя Оф подробно рассмотрен в статье [4]. Как правило, для Оф характерна стоимостепонижающая тенденция, но в отдельных случаях величина этого показателя может иметь нулевое и даже отрицательное значение, если дебиторская задолженность перед предприятием превышает его кредиторскую задолженность.

Включение в формулу (2) четвертого элемента Свп небесспорно. Однако определенная логика здесь есть. Таким образом предпринята попытка как-то учесть и компенсировать новому владельцу предприятия затраты на устранение организационного износа купленного объекта. Износ такого вида не предусмотрен действующими нормами, стандартами и правилами эксплуатации предприятий. С одной стороны, показатель Свп может рассматриваться в качестве меры экономического наказания бывшего владельца и управленческой команды предприятия за допущенную бесхозяйственность, а с другой стороны, как одна из возможных мер профилактики, предупреждения проявлений халатного отношения к собственному бизнесу тех, кто его контролирует и за него отвечает.

Частичная утрата производственного потенциала предприятия обычно происходит в результате преждевременной ликвидации того или иного количества СРМО. Причиной этого явления могут служить колебания спроса на выпускаемую продукцию, временная нехватка оборотных средств, неудовлетворительная работа маркетологов предприятия, дефицит рабочей силы и т.д. Сначала приходит в негодность, своевременно не восстанавливается, списывается и утилизируется технологическое оборудование и организационно-техническая оснастка отдельных рабочих мест, появляются приметы дезорганизации производства. Затем, вместо того, чтобы заняться решением вопросов диверсификации производства продукции на освободившихся рабочих местах либо в крайних случаях - сдачи их во временную аренду, руководство и менеджмент предприятия предпочитают не замечать допущенную по их вине частичную потерю народнохозяйственного потенциала, общей социально-экономической ценности и соответствующее снижение рыночной стоимости своего бизнес-объекта.

Если покупатель предприятия окажется более рачительным хозяином, чем продавец, ему придется устранять очевидные недостатки в работе предшественника, в частности, нести затраты на восстановление экономически неоправданно преждевременно ликвидированных СРМО. Справедливость требует, чтобы хотя бы часть этих затрат производилась за счет бывшего неэффективного собственника. Такую часть затрат и должна отражать величина Свп, кото-

рая складывается из сметных расходов на приобретение выбракowanego раньше положенного срока технологического оборудования, изготовление оснастки для пустующих рабочих мест, а также соответствующих затрат на демонтажно-монтажные и транспортные расходы. Для каждого конкретного оцениваемого предприятия величина показателя Свп также будет конкретной и однозначно стоимостепонижающей.

Полную обменную ценность предприятия определяют путем суммирования обменных ценностей его отдельных экономических компонентов: доходоприносящей (товаропроизводящей) базы, земельного участка и инфраструктуры, если таковая имеется. Метод определения первого компонента полной обменной стоимости предприятия достаточно обстоятельно рассмотрен выше.

Обменная ценность земельного участка предприятия может быть равной его текущей рыночной стоимости, если он принадлежит предприятию на правах земельной собственности, т.е. является выкупленным у прежнего владельца, либо текущей рыночной стоимости права на аренду - временное владение и пользование этим участком за соответствующую периодическую арендную плату арендодателю, в роли которого обычно выступает государство и власть на местах. Сумму платы за право аренды земельного участка предприятия целесообразно распределять пропорционально фактическим срокам его аренды предшествующими владельцами и новым собственником оцениваемого бизнес-объекта с учетом полного срока аренды, как правило, равным 49 годам.

Объекты инфраструктуры обычно оценивают общепринятыми методами затратного, сравнительного и при возможности доходного подхода к решению обычных задач массовых оценок подобного рода.

В завершение материала важное пояснение. Приведенные в этой статье соображения и ут-

верждения относятся только к тем предприятиям, которые до и после смены собственника были и останутся действующими по своему прямому назначению либо по другим, близким к основному профилю направлениям. Во всех других случаях любые методы доходного подхода не пригодны для определения показателей общей ценности и оценок рыночной стоимости предприятий.

И банальная, но многозначая мысль, упоминание лишней раз которой никому не навредит, а пользу кому-то принести может. Продавать дорогостоящее имущество, к которому принадлежат средние и крупные предприятия, а также земельные участки, в периоды высокой инфляции денежных средств экономически не выгодно, если предварительно тщательно не продуман вопрос о том, куда и когда будет направлен вырученный за них капитал и какую прибыль он должен принести с учетом объективно существующих рисков. Продолжительная задержка с рентабельным размещением полученного капитала ничего кроме ощутимых убытков бывшему владельцу предприятия не даст. В такие периоды при отсутствии выгодных вариантов замены собственного имущества другим, более ценным и более прибыльным целесообразно переждать, воздержаться от продажи предприятий, уделив самое серьезное внимание решению повседневных задач повышения результативности, эффективности и рентабельности их производственной и коммерческой деятельности. При нормализации инфляционных процессов в стране к вопросу продажи имеющейся производственной собственности всегда можно вернуться.

В свою очередь и покупатель предприятия также должен твердо знать, что нужно делать с приобретением, как его эффективно эксплуатировать и развивать, чтобы не прогореть, не остаться при своих, а прилично заработать на сделанной покупке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ревуцкий Л.Д. Потенциал и стоимость предприятия. М.: Перспектива, 1997. 128 с.
2. Ревуцкий Л.Д. Производственная мощность, продуктивность и экономическая активность предприятия. Оценка, управленческий учет и контроль. М.: Перспектива, 2002. 240 с.
3. Ревуцкий Л.Д. Учет финансовых обязательств и организационно-технического состояния предприятия при определении его рыночной стоимости и цены прекращения торгового оборота // Вопросы оценки, 2005, № 2. С. 46-50.
4. Ревуцкий Л.Д. Экономический износ предприятия и методы его определения // Имущественные отношения в Российской Федерации, 2006, № 3. С. 90-93.

REFERENCES

1. Revutskii L.D. Potential and the value of the enterprise. Moscow, Perspektiva, 1997. 128 p.
2. Production capacity, productivity and economic activity of the enterprise. Assessment, management accounting and control. Moscow, Perspektiva, 2002. 240 p.
3. Revutskii L.D. Accounting financial liabilities and organizational-technical condition of the company when determining its market value and price of the termination of the trade when selling. *Voprosy otsenki - Evaluation questions*, 2005, no.2, pp.46-50 (in Russian).
4. Revutskii L.D. Economic depreciation of the company and identification methods. *Imushchestvennyye otnosheniia v Rossiiskoi federatsii - Property relationships in Russian Federation*, 2006, no.3, pp.90-93 (in Russian).

Информация об авторе
Ревуцкий Леопольд Давидович
(Россия, Москва)

Кандидат технических наук, старший научный сотрудник. Независимый эксперт-консультант по вопросам оценки стоимости крупных и крупнейших предприятий. E-mail: rev_ld@mail.ru

Information about the author
Revutskii Leopold Davidovich
(Russia, Moscow)

PhD in Technical Sciences, Senior Researcher. The independent expert-consultant on estimation of cost of large and the largest enterprises. E-mail: rev_ld@mail.ru

Л. В. Иванова

Модель развития проектной компетентности учителя

В данной работе представлена структура такой системы, как модель развития проектной компетентности учителя, характеристика основных положений структуры модели развития проектной компетентности учителя

Ключевые слова: модель, развитие, проектирование, проектная деятельность, структура, компетентность

L. V. Ivanova

Model of development of project competence of the teacher

This paper presents the structure of such system as a model of development of project competence of the teacher, characteristics of the main provisions of the structure of the model of development of project competence of the teacher

Keywords: model, development, projection, project activity, structure, competence

Проектирование — по общему мнению многих ученых (Г.А.Балл, О.И.Генисаретский, и др.) — это не только универсальный научно-технический, но и социокультурный тип деятельности [3, 4]. Проектирование как объектно-ориентированную деятельность, которая позволяет трансформировать и преобразовать, моделировать. Моделирование как метод стал доминирующим в проектировании, для того чтобы познать объект необходимо его смоделировать. Моделирование позволяет представить системное обозрение изучаемого объекта. Это не только источник информации, а воображаемая или материально представленная система, которая способна реально создавать объект изучения, представлять его так, что ее рассмотрение дает новую информацию об объекте.

Теоретическое изучение данного вопроса позволило нам построить *модель развития проектной компетентности*.

Эта модель развития проектной компетентности учителя в процессе повышения квалификации, основанная на методологии системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, является отражением существенных свойств, связей и отношений исследуемого процесса и включает в себя следующие компоненты: *прогностически-целевой* (прогнозирование и планирование деятельности), *содержательный* (знания, умения, личностный опыт), *организационно-деятельностный* (инновационные формы организации

обучения, методы, средства, инновационные формы организации обучения и технология развития проектной компетентности), *критериально-оценочный* (критерии, показатели, уровни развития проектной компетентности учителя), *результативный* (результат как гарантированно развитую по компонентам проектную компетентность, выражается через знания о проектной компетентности, готовность и способность к ее развитию, ценностные ориентации) и *компонент педагогических условий*. Представленная модель является теоретической основой процесса развития проектной компетентности учителя в реальной практике повышения квалификации.

Рассмотрим подробно каждый компонент модели. *Прогностически-целевой компонент проектной компетентности* реализуется через прогнозирование и планирование деятельности, направленной на выявление актуальных образовательных потребностей и перспективного образовательного запроса участников процесса и социума. Совместное взаимодействие позволяет актуализировать цели, спрогнозировать совместный способ достижения данных целей. Целесообразность развития проектной компетентности помогает раскрыться учителю, как творческой личности. Данный компонент необходимо представить следующими элементами: набором востребованных методических услуг, изучением запроса на методические услуги. Все они взаимосвязаны, взаимообусловлены и в реальном образовательном процессе неразделимы.

Содержательный компонент модели развития проектной компетентности представлен составляющими его: знаниями, умениями, личностным опытом.

- *Знания* характеризуют содержательный компонент отражением процесса переработки информации, сравнения, обобщения, решения проблемных ситуаций. Они предполагают актуализацию содержания при решении педагогических задач. Участники процесса развития проектной компетентности ознакомились с понятиями: проект, метод проектов, технология организации проектной деятельности для учащихся. Знания должны отличаться осознанностью и прочностью, оперативностью и гибкостью, это и есть признаки их качества, так как формируются и проявляются в процессе деятельности.

- *Умения и навыки способствуют* осуществлению проведения мониторинговых исследований для определения степени удовлетворенности образовательного запроса. Это возникновение и осознание новых образовательных потребностей педагогов, которое происходит через появление новых образовательных целей. В работах М.Н.Скаткина подчеркивается, что «умения, навыки и способ деятельности оцениваются как взаимосвязанные» [6]. Рассматривая, элементы содержания образования В.В. Краевский и другие ученые указывают, что «вторым видом или элементом содержания образования является опыт осуществления способов деятельности, но и знаний этих недостаточно. Нужно усвоить опыт применения их на практике. И только тогда у личности появляются навыки и умения. Последние и являются усвоенным опытом осуществления различных способов деятельности» [5, с.104-105]. Учитель, осваивая новый способ деятельности - проектную деятельность, развивает свои умения и навыки с разной степенью совершенства.

- *Личностный опыт* — одновременно отражает те особенности, которые характеризуют личностно ориентированное обучение и специфику самореализации субъекта в профессиональной деятельности. Он предполагает формирование личностных ресурсов субъекта, как внутренних, так и внешних. Внутренние ресурсы включают навыки, ценности, мотивы, психологические особенности, а внешние обеспечивают реализацию внутренних в различных ситуациях и представляют собой совокупность процессуальных умений. Владение опытом самоорганизации, поиск условий собственной успешности — этот познавательный элемент направлен на самопознание самого себя. Он поднимает проблему самореализации личности [1]. Выделение его обусловлено тем, что осознанная деятельность педагога определяет выбор способов деятельности. Все новообразования, возникающие в ходе развития проектной компетентности, становятся

ся достоянием личностного опыта участников образовательного процесса.

Организационно-деятельностный компонент представлен инновационными формами организации обучения (мастер-классы, ВКС, и др.), методами, средствами и, технологией развития проектной компетентности.

Инновационные формы организации обучения тесно связаны с использованием информационных технологий, особое место занимают видеоконференции. Это форма и средство для развития проектной компетентности учителя. Видеосеансы способствуют не только демонстрации уроков, практических занятий, семинаров и других форм организации учебной урочной и внеурочной деятельности, но они вовлекают во взаимодействие совершенно незнакомых людей, заинтересованных данной темой. Как и все инновационные формы деятельности ВКС способствует развитию проектной компетентности учителя, так как они требуют проектирования данного взаимодействия всех участников, учитывая особенные условия для демонстрации форм организации деятельности. Личностно-деловые качества учителя и профессиональная компетентность проявляются при проведении мастер — классов. Учитель, который заявляет о мастер-классе, отличается умением организовывать и планировать проектную деятельность, с учетом дальних и близких перспектив, ожиданием результата. Умение проводить мастер-класс объясняется высоким уровнем знания предмета, находить и обосновывать метапредметные связи. Педагогическое мастерство выражается в совершенном владении педагогом приемами и методами, всем арсеналом педагогических умений и навыков. Мастер-класс требует от учителя не только умения увлечь всех процессом познания, но он требует обеспечения практического воплощения педагогического искусства в процессе взаимодействия.

Для приобретения проектной компетентности и ее развития необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие проектной компетентности проявляющейся посредством мастер-класса, технологией развития не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека.

Организационно-деятельностный компонент представлен также следующим дидактическим инструментарием форм и методов организации обучения, направленных на развитие проектной компетентности учителя средства: спецкурсы, задачи, портфолио; формы: лекции проблемного характера, дискуссии, мини-проекты.

Критериально-оценочный компонент предполагает наличие умений, позволяющих не только предвидеть, но и прогнозировать дальнейшее развитие педагогического процесса, активизи-

рует возможность и желание ориентироваться в потоках различной информации, оценивать значимую и менее значимую информацию для принятия и реализации решений. Критериально-оценочный компонент отражает эффективность протекания развития проектной компетентности учителя. Содержание этого компонента вызывает стимулирование, самоконтроль за ходом деятельности, ориентацию на целостность процесса, прогнозирование вариантов и вероятности достижения цели. Он позволяет оценить качество модели на различных этапах развития, говорить о динамике этого процесса. Помогает определить критерии и показатели развития проектной компетентности педагога. Критериально-оценочный компонент вызывает необходимость измерения уровня сформированности компетентностей, обусловил поиск научного инструментария их оценки. Все это вызвало необходимость выделения *критериев* проектной компетентности учителя. На основе вышеизложенного нами были отобраны *критерии проектной компетентности учителя*:

- Мотивационный
- Когнитивный
- Деятельностно-инструментальный

Целью мотивационного критерия является побуждение учителя к осознанию необходимости проектной деятельности, он характеризуется готовностью к этому виду деятельности, потребностью пополнения знаний. В роли мотивов могут выступать потребности, интересы, установки, идеалы, производственная необходимость. Обычно деятельность побуждается несколькими мотивами. Уровень готовности к проектной компетентности определяется в основном личностным мотивом. Это внутренний фактор, который обуславливает стремление личности к высокому профессиональному росту. Внешним фактором выступает социальный мотив, как результат взаимодействия с образовательным процессом.

Таким образом, показателями данного критерия является мотивированность, проявление оптимального уровня мотивации, интереса к проектной деятельности, установка на ее реализацию, наличие профессионального роста.

Когнитивный критерий. *Цель данного критерия* – формирование и развитие системы научных знаний, необходимых для роста уровня проектной компетентности учителя. Он предполагает знание основ психологии и педагогической диагностики. Способствует становлению умения анализировать, развивать творчество в педагогической деятельности. Когнитивный критерий определяется по результатам проектной деятельности учителей, их вовлеченности в научно-практический процесс. Показателем когнитивного критерия является *результативность*, как система знаний, выражается через самореализацию учителя, для которой необхо-

димы не только знания, но и способность применять их. Гибкость, мобильность, глубина и осознанность использования знаний.

В рамках данного исследования, показателем когнитивного критерия является результативность, которая выражается через самореализацию учителя, основанную на глубине, мобильности, осознанности использования знаний о проектной компетентности.

Деятельностный-инструментальный критерий подразумевает наличие умений, возможности творческого применения, актуальность и перспективность. Деятельностно-инструментальный критерий предполагает наличие умений прогнозировать развитие личности и коллектива. Цель данного критерия – формирование и развитие системы навыков и умений, используемых для реализации проектной деятельности. Деятельностный критерий определяет такие показатели учителя как, *самостоятельность* в процессе реализации проектной компетентности, которая выражается через профессиональный рост, уровень умений и навыков, где навыки проектирования соединяются с навыками социального и интеллектуального воздействия, которые помогают профессиональному и личностному росту.

В рамках данного исследования, показателем деятельностно-инструментального критерия является самостоятельность, итерактивность, как специально организованная познавательная деятельность, имеющая социальную направленность.

Данный показатель подразумевает многоуровневые социальные взаимодействия и характеристики возникающих при этом коммуникаций. Он позволяет оценить качество модели на различных этапах развития, говорить о динамике этого процесса. Для этой цели нами разработана критериально-оценочная база для определения уровня развития проектной компетентности учителя. На основании анализа научной литературы (работ В.И. Байденко, И.А. Зимней) [2,7] мы выделяем следующие уровни сформированности проектной компетентности учителя: *критический, допустимый и оптимальный.* Повышение уровней развития проектной компетентности учителя определяется педагогическими условиями.

Результативный компонент характеризует достигнутый результат – развитие проектной компетентности учителя, предполагает наличие умений не только предвидеть, но и прогнозировать дальнейшее развитие педагогического процесса, активизирует возможность и желание ориентироваться в потоках различной информации, оценивать значимую и менее значимую информацию для принятия и реализации решений. Содержание этого компонента вызывает стимулирование, самоконтроль за ходом деятельности, ориентацию на целостность процес-

са, прогнозирование вариантов и вероятности достижения цели. Он выражается через знания о проектной компетентности, готовность и способность к ее развитию, и ценностные ориентации.

Модель развития проектной компетентности учителя базируется на следующем *компоненте педагогических условий*.

Педагогическими условиями, способствующими развитию проектной компетентности учителя в процессе повышения квалификации, являются:

- самоактуализация личностного опыта учителя в процессе реализации проектной компетентности;
- отбор содержания обучения, обеспечивающего системную интеграцию знаний, умений и навыков для системной интеграции требуется объединение процессов по всем элементам проектной компетентности;
- диалогичность в творческом, исследовательском процессе проектной деятельности, она предполагает не наличие равенства в ходе взаимодействия при реализации проектной деятельности, а присутствие взаимопонимания, признания для принятия совместных решений в ходе

реализации проектной деятельности, многостороннюю коммуникацию;

- наличие программно-методического комплекса, обеспечивающего инновационный характер педагогической деятельности — это разнообразные методические средства, оснащающие и способствующие более эффективной реализации проектной деятельности;
- внедрение методов активного и интерактивного обучения, направленных на развитие проектной компетентности обеспечивают эмоциональную окраску совместной деятельности всех участников процесса;
- планирование повышения уровня развития проектной компетентности как динамического перспективного и долговременного ориентирования профессиональной деятельности учителя в процессе повышения квалификации.

Педагогические условия связаны с самоактуализацией его субъектного опыта в данной области. Они должны соответствовать современным требованиям общества, педагогической науки, структурированию процесса повышения квалификации в соответствии с исходным уровнем профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев Г.В. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 157 с.
2. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. М., 2002. С. 22-46.
3. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии, 1990, № 4, С. 566.
4. Генисаретский О.И. Проектная культура и концептуализм / В кн. Управление изменениями. Социальное проектирование. Хрестоматия. М., 2003. С. 33-48.
5. Краевский В.В. Методология педагогических исследований: Пособие. Самара: Изд-во Сам ГПИ, 1995.
6. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы / Под редакцией М.Н.Скаткина. М., 1982.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образования сегодня, 2003. № 5. С. 34-42.

REFERENCES

1. Aseev G.V. *Motivatsiia povedeniia i formirovaniia lichnosti* [Motivation, behaviour and personal development]. Moscow, Mysl', 1976. 157 p.
2. Baidenko V.I. *Bazovye navyki (kliuchevye kompetentsii) kak integriruiushchii faktor obrazovatel'nogo protsessa* [Basic skills (core competence) as an integrating factor in the educational process]. Moscow, 2002. pp.22-46.
3. Ball G.A., Burgin M.S. Analysis of psychological influences and its pedagogical value. *Voprosy psikhologii - Questions of psychology*, 1990, no.4, p.566.
4. Genisaretskii O.I. *Proektnaia kul'tura i kontseptualizm / V kn. Upravlenie izmeneniiami. Sotsial'noe proektirovanie. Khrestomatiia* [Project culture and art / In the book. Managing change. Social engineering. Chrestomathy]. Moscow, 2003. pp.33-48.
5. Kraevskii V.V. *Metodologiya pedagogicheskikh issledovani: Posobie* [Methodology of educational research: a Handbook]. Samara, Izd-vo Sam GPI, 1995.
6. Skatkin M.N. *Didaktika srednei shkoly / Pod redaktsiei M.N.Skatkina* [Didactics secondary school / edited by M.N.Skatkin]. Moscow, 1982.
7. Zimniaia I.A. Key competences - a new paradigm of the educational. *Vysshee obrazovaniia segodnia - Higher education today*, 2003, no.5, pp.34-42 (in Russian).

Информация об авторе
Иванова Любовь Викторовна
(Россия, Орел)

Заслуженный учитель РФ
Учитель МБОУ-гимназия №19 (г. Орел)
E-mail: l.ivanova1409@mail.ru

Information about the author
Ivanova Liubov' Viktorovna
(Russia, Orel)

Honoured Teacher of the Russian Federation
The Teacher of Gymnasium №19 (Orel)
E-mail: l.ivanova1409@mail.ru

А. В. Моложавенко

Супервизия как технология гуманитаризации послевузовского образования: подготовка педагогов-психологов в процессе профессионального развития

В данной работе рассматриваются условия гуманитаризации послевузовского образования педагогов-психологов в ходе оптимизации и развития профессионального опыта. Представлены итоги констатирующего эксперимента, описание процесса коррекционной супервизии в рамках сравнительного эксперимента

Ключевые слова: гуманитарно-целостный подход, супервизия, психологическая культура, синдром психического выгорания, коррекция и терапия

A. V. Molozhavenko

Humanization of technology supervision of postgraduate education: training of educational psychologists in the professional development

In this paper examines the conditions of humanization of postgraduate educational psychologists in the optimization and development of professional experience. Presented the results of the experiment, a description of the process of ascertaining correctional supervision in the framework of comparative experiment

Keywords: humanities and holistic approach, supervision, culture, mental burn-out syndrome, correction and therapy

В настоящее время на смену традиционного образования приходит *гуманитарный* подход, в центре которого находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. «Гуманитарная стратегия переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности — в сферу Бытия. Главная характеристика гуманитарного характера позиции обучающего — диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие “человеческого качества”, того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотносительности с миром ценностей, культуры, отношений» [1, с.12]. Следовательно, исходный принцип состоит в том, что не человек должен быть понят через мир, а напротив — мир через человека.

Говоря о гуманитаризации образования педагога-психолога, следует иметь в виду основную характеристику данной стратегии — *целостность*. Речь идет о внутреннем единстве объекта, его относительной автономности, независимости от окружающей среды; о качественной полноте, выражающаяся в системности, структурности, устойчивости, в способе существования [там же].

Имея в виду необходимость преемственности вузовского и послевузовского профессионального образования, а так же продолжение соответствующей подготовки, следует отметить, что она должна давать ее субъекту возможность формирования собственного внутреннего пространства общей психологической культуры, которая обеспечивает развитие определенных субъектных качеств. Соответственно, гуманитаризация послевузовского образования предполагает необходимость профессиональной подготовки, основная цель которой формирование у ее субъектов общей *психологической культуры* — интегрального субъектного образования, способствующего эффективному функционированию в направлении профессионального становления и последующего развития [6].

В.В. Семикин определяет психологическую культуру как «многомерное и системное психическое явление, которое следует рассматривать в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики. Это высокого уровня обобщенности интегральное образование, включающее в себя различные психологические свойства и образования человека. При этом психологическая культура является продуктом социализации и образова-

ния человека, позволяющим ему развиваться и постоянно самосовершенствоваться» [6, с.45]. В генезисе культуры автор выделяет такие ее составляющие, как грамотность, компетентность и собственно культуру.

Для педагога-психолога в процессе его профессионального развития наиболее важным является интеграция (соотнесение) компонентов психологической компетентности, относительно которой большинство исследователей говорят о своеобразной готовности как способности действительного реагирования на возникающие трудные жизненные и профессиональные ситуации. Другими словами, — это способность самовыражения во включении человека в ситуации с ресурсом произвольного саморазвития в соответствии с внешними нормами и требованиями. В контексте интеграции и последующего развития соотнесенных компонентов компетентности естественно разворачивается процесс насыщения опытом *внутриличностной собственно психологической культуры*.

Таким образом, можно утверждать, что результатом профессиональной подготовки педагога-психолога должны стать изменения внутри составляющих общей культуры. Соответственно, для этого необходима особая практика помощи субъектам подготовки в системе послевузовского образования.

В последние десятилетия прошлого века в рамках исследований содержания, качества, форм и способов помощи специалистам помогающих профессий широко обсуждалось и продолжает обсуждаться использование возможностей *супервизии* («сверхвидения») как универсальной формы поддержки и сопровождения. Она позволяет человеку сфокусированным взглядом посмотреть на свои трудности в работе, а также разделить часть ответственности за эту работу с другим, более опытным профессионалом. В данном содержании мы ориентируемся на выводы Э. Уильямса, П. Ховкинса, Р. Шохета, которые определяют супервизию как насыщенное партнерское взаимодействие в общности обучающего и обучаемого [7, 8].

В нашем исследовании супервизируемый педагог-психолог (наставник, предотвращающий у молодого специалиста дезадаптацию к условиям образовательного учреждения) встречается с супервизором (корректором), создающим условия эффективного профессионального развития в процессе преодоления синдрома *психического выгорания*. В этой общности основной функцией является *поддерживающая* (тонизирующая) функция супервизии через профилактику (предотвращение) эмоционального истощения и, при необходимости, терапию проявлений депersonализации, редукции профессиональных достижений [4].

Корректор обучает педагога-психолога специальными приемам саморегуляции, самоконтро-

ля и самоуправления. В результате наставник в процессе *прохождения* супервизии интегрирует и развивает компоненты психологической компетентности (теоретической, коммуникативной, исследовательской) с приоритетом расширения границ коммуникативного компонента; насыщает опытом и усовершенствует внутриличностные компоненты (культура здорового образа жизни, самодеятельности и саморазвития) собственно культуры в ходе *обучения* возможностям осуществления коррекционной супервизии.

Таким образом, *проблема* исследования заключается в отсутствии теоретических оснований, экспериментальных доказательств, определяющих выбор супервизорских средств как технологии эффективного профессионального развития через формирование у субъектов подготовки основ общей психологической культуры. При этом *целью* определяется разработка и экспериментальная апробация условий гуманитаризации системы послевузовского образования педагогов-психологов в процессе их подготовки, обеспечивающей непрерывный и субъектный характер формирования основ общей психологической культуры в ходе профессионального развития.

Опираясь на представленные теоретические основания, мы определяем необходимость конструирования *результата* подготовки педагога-наставника. В концептуальной модели образа профессионала мы рассматриваем *четыре* основные сформированные позиции.

Во-первых, — это наличие у субъекта подготовки теоретических знаний о психологических механизмах и закономерностях осуществления эффективной профессиональной деятельности. Во-вторых, — целостное видение собственного образа коммуникативно-эффективного себя в профессиональной деятельности и общении. В-третьих, — субъектная готовность к выбору методологических подходов, концепций, теорий в реализации исследовательской деятельности. В-четвертых, — эффективное насыщение опытом внутриличностных компонентов с последующим их усовершенствованием.

В теоретической модели профессионального развития Л.М. Митиной движущей силой является процесс саморазвития. Переживание противоречия, его конструктивное разрешение побуждает профессионального субъекта к реализации новых творческих возможностей (*Я — творческое*). Таким образом, осуществляется переход на более высокий уровень развития профессионального самосознания [3]. Соответственно, деструктивный путь определяет замыкание педагога-психолога на эксплуатации возможностей *действующего Я*, торможение развития *Я — творческого*, что, в свою очередь, не позволяет эффективно разрешить внутриличностный конфликт и в итоге приводит к разворачиванию синдрома психического выгорания.

В связи с технократической (традиционной) деятельностью педагога-психолога следует иметь в виду выраженную его подверженность риску профессиональной деформации. Одним из ее видов является синдром психического выгорания, который довольно широко известен и активно исследуется в зарубежной психологии. В настоящее время существует единая точка зрения на сущность выгорания и его структуру.

Согласно современным данным под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющегося в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (дегуманизацию) и редукцию профессиональных достижений (переживание собственной несостоятельности). Впоследствии Г. Сонек добавил к этим трем еще одну — витальную нестабильность, интегрирующей в себе все три и представляющей собой первые признаки прецедуциального состояния [4].

Обозначение результата подготовки дает основание для выделения ее основных *принципов* и соответствующего *механизма*. В первую очередь необходимо соблюдение принципа *непрерывности* профессионального образования. Содержание данного принципа определяется качеством *премущественности* внутри послевузовского периода: профессиональное становление, развитие и совершенствование.

Выделение принципа непрерывности обосновывается тем, что составляющие общей психологической культуры представляют собой своеобразные пласты, которые формируются, наполняются содержанием, интегрируются, развиваются и совершенствуются. Следовательно, целостное пространство общей психологической культуры постоянно расширяется в течение всей жизни человека. При понимании гуманитарного содержания принципа непрерывности в центр внимания ставится человек, которому создаются оптимальные условия для развития его способностей. Эти условия способствуют формированию готовности к эффективной организации компонентов психологической грамотности в рамках соответствующих позитивных изменений в границах компетентности и собственно культуры.

Именно поэтому второй принцип — это принцип *субъектности*, понимание которого сводится к представлению и видению обучающим обучаемого как человека, обретающего самого себя, свой человеческий образ с неповторимой индивидуальностью, духовностью, творческим потенциалом. Образовать человека в этом смысле означает помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить жизнестроительству.

Опираясь на обязательную ориентацию указанных принципов, мы разработали механизм

подготовки педагога-психолога в процессе его профессионального развития.

Е.А. Климов отмечает, что подготовленность в области психологии — это ясные представления и знания о специфической психологической реальности; подготовленность специалиста решать образовательные задачи; владение методами психологии, развитие умения применять их на практике [2]. Следовательно, первым компонентом психологической компетентности выделяется *теоретическая* компетентность как система теоретических знаний о сущности психологической реальности (знания о сущем) [1].

Психолог системы образования в своей профессиональной деятельности имеет дело с общением, через которое проявляет теоретическое «знающее знание» и которое делает его «живым» [5]. Соответственно, в процессе оптимизации и развития профессионального опыта необходимо создание особых условий подготовки, способствующих *интеграции* у ее субъектов *теоретической* и *коммуникативной* компетентностей в аспекте формирования комплементарно сочетающегося конструкта. Это, в свою очередь, эффективно развивает профессиональное сознание через разрешение внутреннего конфликта, приводящего к формированию творческой идентичности в собственной самореализации.

Следовательно, определяется необходимость выделения второго компонента — *коммуникативной* компетентности. В процессе актуализации педагогом-психологом этой компетентности интегрированные компоненты психологической грамотности отражаются в его теоретической компетентности. Соответственно, определяются возможности ее интеграции с коммуникативной, что способствует формированию образа *Я — творческое* и развитию профессионального самосознания.

Закономерным результатом становятся: а) акцентирование и расширение возможностей коммуникативной компетентности; б) их соотношение с теоретической компетентностью; в) формирование потребности в расширении зоны *исследовательской* компетентности. Развитие данных интегрированных компонентов в процессе подготовки способствует осознанию обучаемым значимости насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно культуры. Все это происходит в ходе взаимодействия наставника с супервизором-корректором по поводу отношений с молодым специалистом и субъектами образовательной среды.

Эффективное расширение зоны исследовательской компетентности у обучаемых педагогов-психологов определяется осознаваемыми возможностями сложившихся теоретической и коммуникативной компетентностей и их соотношением (интеграцией). Чем шире спектр умений (компетенций), тем более выражена потребность в исследовательском поиске.

Благодаря первоначальной интеграции и последующему развитию соотнесенных компонентов компетентности субъекты подготовки формируют готовность к целенаправленному насыщению опытом и последующему усовершенствованию (соотнесению друг с другом и с внешними условиями) внутриличностных компонентов третьей составляющей – собственно психологической культуры. Первый ее внутриличностный обобщенный компонент – *культура здорового образа жизни*. Он ориентирован на экзистенциальное видение собственного образа эффективного себя.

Определяя связь здорового образа жизни и профессиональной деформации, можно заключить, что насыщение опытом данного компонента собственно культуры предотвращает возникновение синдрома выгорания, что, в свою очередь, позволяет минимизировать деформацию и конструктивно насыщать второй компонент – *опыт эффективной самодеятельности*.

Речь идет об активном взаимодействии с окружающей действительностью, в ходе которого субъект подготовки целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя свои потребности в повышении качества здоровья (физического, психического, социально-адаптивного).

Дело в том, что в настоящее время существует достаточно большое количество концептуальных схем деятельности. При этом у человека имеется не только пространство для выбора одной из них, но и выбор возможностей в осуществлении живой, органичной деятельности, соответствующей желаемому образу жизни. Только в таком содержании осуществляется *саморазвитие* личности (третий внутриличностный обобщенный компонент собственно психологической культуры).

На рис. 1. иллюстрируется содержание механизма подготовки педагога-психолога в процессе оптимизации и развития профессиональных знаний и опыта.



Рис.1. Содержание механизма психологической подготовки

Прояснение психологического механизма подготовки позволяет определить содержание ее процесса через обозначение инвариантных (неизменяемых) характеристик, этапов и уровней.

В процессе подготовки мы ориентируемся на необходимость: 1) изучения отношения наставников и корректоров к осуществлению соответствующих видов супервизии; 2) определения корректорами путей реализации поддерживаю-

щей функции супервизии в рамках профилактики синдрома психического выгорания во взаимодействии с наставниками и последующей их подготовки как корректоров.

Мы выделяем *два* этапа, которые осуществляются в процессе индивидуальной и групповой супервизии. Цель первого – *соотнесение* наставником в общности с корректором компонентов психологической компетентности в направлении оформления образа *творческо-*

го себя. При этом педагог-психолог проходит два уровня подготовки. *Первый* из них — это уровень *интеграции* компонентов компетентности в процессе *прохождения* индивидуальной коррекционной супервизии. *Второй* уровень — это уровень *развития* у наставника интегрированных компонентов в групповой супервизии как основы *насыщения* опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Специфика профессиональной деятельности психолога-наставника определяет необходимость решения корректором следующих *проблем*: 1. Определение возможностей применения средств, поддерживающих целостность супервизорского процесса, не требующего психотерапии, фокусирующего профессиональные умения и умения частной жизни супервизируемого; 2. Разработка методов контроля продвижения наставника к профессиональным целям и оценки степени усвоения профессиональных навыков, личностного развития; 3. Условное разведение средств профилактики (коррекции) и терапии психического выгорания; 4. Определение эффективности использования психотерапевтических средств (выбор конкретного метода, способов его применения) в рамках ориентации на актуализацию у супервизируемого аутентичных экзистенциальных установок.

Исходя из данной проблематики, мы выделяем специальные средства *профилактики* синдрома психического выгорания у наставника, которые использует супервизор. Структура включает: 1. Средства по интеграции и развитию компонентов психологической компетентности, насыщению опытом внутриличностных компонентов собственно культуры; 2. Нетерапевтические (коррекционные) средства противодействия эмоциональному истощению; 3. Психотерапевтические средства минимизации симптомов деперсонализации и профессиональной редукции; 4. Средства контроля и определения эффективности освоения наставником коррекционной супервизией.

Для того чтобы определить отношение педагогов-психологов к осуществлению видов супервизии мы провели *констатирующий* эксперимент, который проводился с помощью метода анкетирования с использованием авторской

анкеты (108 респондента). Она содержательно представляет собой перечень вопросов (35), ответы на которые испытуемые оценивали от 0 до 10 баллов в позитивном, негативном или социально одобряемом контексте (крайние оценки не учитывались, и при их наличии 50% анкета исключалась из эксперимента).

Гипотетически мы предположили, что в наибольшей степени у респондентов сформирована готовность к осуществлению наставнической супервизии, в меньшей степени они проявят готовность к реализации коррекционной, консультативной и экспертной супервизии (по убыванию). Соответственно, у педагогов-психологов состоялось профессиональное становление, происходит соответствующий процесс развития, но есть вероятность, что они не владеют в достаточной степени методами и приемами осуществления коррекционной супервизии в ходе накопления мастерства. Следовательно, затруднена реализация возможностей консультативной и экспертной супервизии в процессе профессионального совершенствования.

В целом педагоги-психологи наиболее высоко оценили свои супервизорские возможности и способности по самореализации себя в качестве наставника и консультанта, значительно ниже — в качестве корректора и эксперта. Соответственно, гипотеза получила свое частичное подтверждение по готовности к наставничеству и неготовности к коррекции и экспертированию. Относительно консультирования предположение было опровергнуто. Испытуемые завысили оценки готовности к его осуществлению. Данный вид супервизии не может состояться из-за неразрешенных проблем профилактики и терапии симптомов психического выгорания у наставников в рамках реализации коррекционной супервизии.

Анализ величин значимости свидетельствует о статистически достоверных различиях средних показателей оценок респондентов состояния собственных супервизорских возможностей и способностей ($p \geq 0,0001$). Матрицы интеркорреляций подтверждают наличие положительной корреляционной связи, определяющей тенденцию взаимообусловленности изменений показателей супервизии (см. Табл. 1,2).

Таблица 1

Показатели среднего и стандартного отклонения по шкалам супервизии

Вид супервизии	Среднее значение	Стандартное отклонение
Наставничество	7,3100	0,85682
Коррекция	4,7526	1,04348
Консультирование	6,6495	1,22347
Экспертиза	5,0953	1,36715

Таблица 2

Матрица интеркорреляций показателей средних значений
(коэффициент корреляции Пирсона)

		Наставничество	Коррекция	Консультирование	Экспертиза
Наставничество	Коэффициент корреляции	1	0,641(**)	0,678(**)	0,433(**)
	Уровень значимости	.	0,000	0,000	0,002
Коррекция	Коэффициент корреляции	0,641(**)	1	0,433(**)	0,383(**)
	Уровень значимости	0,000	.	0,002	0,008
Консультирование	Коэффициент корреляции	0,678(**)	0,433(**)	1	0,585(**)
	Уровень значимости	0,000	0,002	.	0,000
Экспертиза	Коэффициент корреляции	0,433(**)	0,383(**)	0,585(**)	1
	Уровень значимости	0,002	0,008	0,000	.

Сравнительный эксперимент состоял из двух частей: первая часть была реализована в процессе индивидуального собеседования наставников; вторая часть – в процессе групповой коррек-

ционной супервизии. В эксперименте приняли участие 17 педагогов-психологов в возрастных границах 26–29 лет. Определение уровней подготовки респондентов представлено в табл. 3.

Таблица 3

Определение уровней подготовки наставников

В какой степени Вы:	1/1	1/2	2/1	2/2
Ориентируетесь в физическом и психическом состоянии обучающегося (физическое здоровье, психические функции, социальная адаптация) в рамках обсуждения этих данных с супервизируемым специалистом?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Ориентируетесь в определении интересов и склонностей обучающегося, особенностей его темперамента, характера, возможностей взаимодействия, качества показателей учебной деятельности в рамках обсуждения этих данных со специалистом в супервизии?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Можете охарактеризовать положение каждого обучающегося в коллективе сверстников в рамках обсуждения этих данных с супервизируемым специалистом?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Можете определить соотношение формального и неформального лидерства в учебном коллективе в рамках обсуждения данного аспекта со специалистом в процессе супервизии?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Можете выявлять и описывать групповые нормы поведения, специфику коллектива обучающихся в рамках обсуждения этих данных с супервизируемым специалистом?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Готовы оказывать помощь в устремленности коллектива обучающихся к позитивным значимым целям и обсуждать со специалистом в супервизии необходимость организации либо поддержки, либо сопровождения?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Определяете качество отношения обучающихся к профессиональной деятельности других специалистов в рамках обсуждения этих данных в супервизорском процессе?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Можете выявлять связи коллектива обучающихся с жизнью и традициями образовательного учреждения, социальной средой в рамках обсуждения этих данных в супервизии?	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Можете чередовать стили общения в зависимости от складывающейся ситуации взаимодействия с обучающимися, обсуждая возможности их применения супервизируемым специалистом?	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла

Примечание: 1/1 – уровень интеграции компонентов психологической компетентности; 1/2 – уровень развития компонентов психологической компетентности; 2/1 – уровень насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры; 2/2 – уровень усовершенствования внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Ниже в табл. 4 представлены основные итоги собеседования с представителями первого этапа профессиональной подготовки.

Таблица 4

Итоги собеседования на первом этапе подготовки

Количество участников	Уровень подготовки	Предъявляемые проблемы	Содержание супервизии
4	Интеграция компонентов психологической компетентности	Целостное оформление образа действующего себя в контексте определения возможностей творческого профессионального саморазвития	Закрепляется выбор приоритетов, определяющих смыслы профессионального саморазвития в коммуникативном содержании
		Разрешение внутреннего конфликта между образами Я – действующее и Я – творческое в сторону последнего с дальнейшим осознанием необходимости расширения границ исследовательской психологической компетентности	Обсуждаются возможности, способности, ценности и смыслы целостной самости наставника в приложении на дальнейшее использование в системе взаимодействия, как доказавшие свою эффективность через собственное субъектное проживание; закрепляется убежденность в необходимости научно-практического поиска с использованием возможностей компонентов собственной психологической компетентности
8	Развитие интегрированных компонентов психологической компетентности	Важность опоры на коммуникативный компонент компетентности	Осознаются границы теоретической компетентности, определяются направления в расширении возможностей коммуникативной с необходимостью соответствующего научно-практического поиска
		Неудовлетворение по поводу собственной готовности использовать теоретические знания, профессионально-коммуникативные умения в ракурсе понимания методологии психолого-педагогического поиска	Совершается работа по конструированию образа исследовательского результата в ракурсе понимания основ методологии психолого-педагогического поиска с приведением в соответствующее состояние ценностно-смысловой системы; закрепляется мотивация на осуществление исследовательского поиска, ведущего к удовлетворяющему результату в нормативном выражении психологического знания (знания о должном)

С представителями второго этапа (9 человек) была проведена *групповая коррекционная супервизия*. Цель ее начального содержания – определение эффективных способов самодвижения наставника к целостному видению себя как творчески развивающейся личности. При этом педагоги-психологи решали следующие задачи: 1) обозначить целостное представление о внутриличностных компонентах собственно психологической культуры, задающее профессионально-творческое развитие; 2) систематизировать представления о возможностях профилактики и минимизации синдрома психического выгорания; 3) определить специфику и средства воздействия в супервизорской системе, способствующего предотвращению у наставников эмоционального истощения.

Итоги решения первой задачи. Во-первых, был сделан вывод о важности здоровья как ценности: наличие у человека качества гибкости любого рода (физической, психической, социально-адаптивной), что и определяет содержание здорового образа жизни. Во-вторых, участники определились в таких характеристиках внутри-

личностной культуры как пространство (образ жизни), энергия (деятельность), время (развитие) в субъектном преломлении необходимости накопления личностного и профессионального опыта; создание человеком собственной личностной истории и культуры. В-третьих, педагоги-психологи убедились в важности включения в личностную культуру таких феноменов как образ себя, образ мира, образ жизни; организации самодетельности в постижении этих феноменов; обеспечения условий саморазвития.

Итоги решения второй задачи. Участники группы пришли к заключению о необходимости комплексного подхода к профилактике выгорания, так как понятие «синдром» относится ко второй и третьей ступеням выгорания – деперсонализации и профессиональной редукации, которые могут привести к прецедентальному состоянию. Соответственно, профилактика подразумевает работу по предотвращению эмоционального истощения, а терапия – работу с симптомами деперсонализации и редукации профессиональных достижений. При этом важно осуществление коррекционной супервизии.

Взаимодействие с корректором в контексте реализации им поддерживающей (тонизирующей) функции супервизии подразумевает работу по противостоянию отрицательным влияниям со стороны реальных субъектов профессиональной общности. При этом предполагается расширение профессионального опыта и последующего развития умений и навыков в процессе обучения приемам и средствам осуществления коррекционной супервизии.

Прояснение проблемы психического выгорания позволило активизировать внутриличностные компоненты собственно психологической культуры. Это, в свою очередь, обозначило важность прохождения педагогами-психологами супервизии как обязательного направления профессионального взаимодействия, дающего возможность позитивно насыщать внутриличностные компоненты эффективным личностным опытом. При этом наставники не только получают коррекционную поддержку, но и обучаются приемам предотвращения и терапии проявлений синдрома психического выгорания с целью их применения в супервизорском взаимодействии уже в качестве корректора.

Итоги решения третьей задачи. Работа в группе дала возможность каждому участнику, во-первых, понять образы и символы бессознательного, во-вторых, осознать их позитивное значение и смысл и, в-третьих, определить перспективы собственного развития с использованием осознанных ресурсов бессознательного. Важно не только замечать усиливающуюся тревогу, но и осознавать специфику соответствующих бессознательных образов, кодирующих ценности и смыслы, значимые в самореализации в настоящем времени. Наставники осознали необходимость анализа и интерпретации собственных снов, важность обсуждения своих выводов с корректором, который способствует усовершенствованию у них возможностей внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Цель основного содержания групповой работы — определение участниками средств, методов, приемов построения процесса сбора информации о проблеме супервизируемого в направлении отреагирования отрицательных переживаний и выявления позитивного намерения. Для этого наставникам было необходимо решить следующие задачи: 1) активизировать внутриличностные компоненты; 2) определить возможности эффективного задействования внутриличностных компонентов в ходе развития отношений супервизора и супервизируемого; 3) структурировать подходы к супервизорскому взаимодействию в контексте поиска эффективных средств коррекции и терапии синдрома психического выгорания в соответствии с собственными внутриличностными возможностями.

Итоги решения первой задачи. Участники определили особенности динамики личности в

позитивном направлении (круг исцеления). Он включает следующие состояния: а) переживание страха; отреагирование страха; б) выражение цели саморазвития; в) осознание собственной целостности и уникальности; г) развитие сенсорной восприимчивости; д) целостное видение себя в значимом окружении; е) ориентация на достижение желаемого и реального результата; ж) определение возможностей творческого разрешения личностных и межличностных проблем; з) обозначение выборов в отношении планирования собственного будущего; и) переживание нового страха на более высоком уровне саморазвития.

Наставники обучались техникам отреагирования отрицательных переживаний в ходе супервизии и определили необходимость тренировки перцептивных навыков, навыков концептуализации (выделение принципов эффективного взаимодействия) и реализации их на практике. В итоге были сделаны следующие выводы: 1) перед сбором информации о проблеме супервизируемого корректору необходимо построить доверительные отношения; 2) сбор информации предполагает присоединение к позитивному опыту и последующее ведение супервизируемого по определенной схеме с соответствующей фиксацией особенностей проблемы в карте супервизорской сессии.

Итоги решения второй задачи. Участники выразили желание в супервизорском взаимодействии укрепиться в самостоятельном творческом поиске, что предполагает, во-первых, ограниченную и строго фокусированную критику со стороны супервизора; во-вторых, определение границ насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры; в-третьих, создание условий, обеспечивающих доверительность; в-четвертых, внимательное и тактичное отношение супервизора к потребностям наставника. Педагоги-психологи характеризовали супервизоров, с одной стороны, как профессионалов, оказывающих профессиональную поддержку в ситуациях выгорания, с другой, — как учителей, стимулирующих профессиональное развитие. В данной связи возможно либо сдерживание активности супервизируемого, либо, наоборот, преждевременное ее требование. Таким образом, от мудрости, гибкости супервизора зависит полноценное соотнесение возможностей внутриличностных компонентов собственно психологической культуры у наставников.

Особо была выделана значимость владения участниками средствами диалога и монолога, реализуемыми в супервизорском взаимодействии, отмечая благотворное действие вербальной метафоры, возможности которой предполагалось использовать в супервизии с молодыми специалистами. Таким образом, наставники вышли на необходимость определения видов предъявляемых метафор в соответствии с решением задач коррекционной супервизии и особенностей их предъявления (см. Табл. 5).

Предъявление метафор в соответствии с задачами коррекционной супервизии

Этапы взаимодействия	Задачи коррекционной супервизии	Специфика предъявляемых метафор
Построение раппорта	Создание пространства доверия и партнерства	Метафоры-визуализации по созданию целостных ценностных образов
Сбор информации о проблеме и состоянии супервизируемого	Определение содержания проблемы и особенностей переживаний супервизируемого	Уточняющие метафоры; расслабляющие метафоры
Развитие супервизорских отношений	Насыщение внутриличностных компонентов собственно психологической культуры	Метафоры по осознанию ограничивающих развитие убеждений; Активизирующие метафоры
Принятие решений	Снятие сомнений супервизируемого в достижении желаемого результата; закрепление нового убеждения	Убеждающие и мотивирующие метафоры

Психологи разработали процесс конструирования и предъявления метафоры в супервизорском взаимодействии. В целом были определены две основные позиции: 1) учет особенностей предъявления метафоры; 2) специфика процесса конструирования метафоры.

В первой позиции было обозначено, во-первых, а) вовлеченность наставника в метафорическое содержание и б) передача мастерства конструктивного взаимодействия со значимыми субъектами от супервизора. Метафора — это транспортное средство в системе производимых сдвигов во внутреннем и внешнем опыте супервизируемого. Во-вторых, супервизор может незаметно проводить прямые внушения, адресованные собеседнику, оформляемые в «кавычках», как если бы сделанные кем-то другим позитивные действия. В-третьих, получение супервизором обратной связи реализуется методом наблюдения за невербальными реакциями наставника. Данный метод является основным средством супервизора, так как метафора — это аналогия, которая настолько же детальна и эквивалентна проблемной ситуации, насколько и практична. В-четвертых, один из способов присвоения (утилизации) содержания метафоры — это использование техники направленных фантазий. Суть заключается в том, чтобы переложить ответственность за разрешение проблемы метафоры, сконструированной супервизором, на собеседника. При учете природы его проблемы и особенностей темперамента наставника можно попросить «завершить», то есть разрешить метафору, начатую супервизором.

Итоги решения третьей задачи. Была апробирована схема общения в рамках выбора наставниками эффективных средств и приемов профилактики и необходимости усовершенствования возможностей внутриличностных компонентов. Основное содержание свелось к структурирова-

нию подходов супервизорского взаимодействия в контексте поиска корректором эффективных средств профилактики и терапии синдрома психического выгорания у наставников в соответствии с внутриличностными ресурсами, возможностями и способностями супервизора строить диалогическое и монологическое общение.

Цель *заключительного* содержания групповой работы — определение важности выбора участниками средств, методов, приемов построения целостного пространства взаимодействия в процессе коррекционной супервизии. Для достижения цели предстояло решить следующие задачи: 1) определить эффективные средства построения обобщающей, заключительной части супервизорского взаимодействия в рамках усовершенствования качества соотношения внутриличностных компонентов собственно культуры; 2) обозначить возможности формирования готовности к насыщению опытом ее межличностных компонентов; 3) определить важность и значение позитивных изменений в состоянии внутриличностных компонентов супервизируемого и насыщения опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры супервизора в реализации себя в качестве корректора.

Итоги решения первой задачи. Наставники пришли к выводу о важности принятия собственной самостоятельности, которая осознается как идентификация себя в профессии. Профессиональная идентичность — основа становления профессиональной позиции, которая формируется через усовершенствование возможностей внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Педагоги-психологи обнаружили важность интегрирования в завершающей части супервизии собственного внутриличностного опыта с точки зрения человеческого фактора и учета

положительных аспектов разнообразных теорий и концепций. При наличии их множественности возможность гибкого использования определяется соответствующими внутренними и внешними условиями в гуманитарно-целостном содержании. Также участники группы пришли к выводу о том, что супервизия как генерирование ресурсов супервизируемого позволяет ему расширять границы профессиональной идентичности без постоянной поддержки корректора. Это способствует самостоятельному творческому поиску, позволяет наставнику чувствовать себя автономно в процессе формирования собственной профессиональной позиции.

В завершающей части супервизии наставник должен осознать связь между теорией и практикой, более осмысленно подходить к выбору какого-либо теоретического направления в собственной практической деятельности. Только в этом случае у супервизируемого возникает стабильное чувство собственного стиля. Здесь важ-

но формирование интернализированной системы координат. Эта система позволяет наставнику гибко ориентироваться и действовать эффективно. При этом он осознает, что в некоторых областях превосходит своего супервизора и готов на равных рассматривать специфику занимаемой профессиональной позиции.

Итоги решения второй задачи. Было выдвинуто предположение о том, что представители первого уровня должны осознать собственную готовность к переходу на второй уровень. В свою очередь, участники второго уровня в результате присвоения методов и средств осуществления коррекционной супервизии определяют для себя значимость перехода на следующую стадию подготовки в процессе прохождения уже консультативной супервизии.

Итоги решения третьей задачи. Мы обобщили опыт работы в группе и провели повторное анкетирование с целью определения эффективности проведенной работы (см. Табл. 6).

Таблица 6

Статистический анализ эффективности сравнительного эксперимента с наставниками

Показатели анализа	Наставники
Среднее арифметическое	-1,4409
Стандартное отклонение	0,61360
Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	-18,491
Число степеней свободы	61
Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)	0,000

Таким образом, была реализована апробация разработанной структуры супервизорских средств в работе корректора с наставником, что обусловило успешное достижение цели исследования через решение серии выдвинутых задач. При этом определяется его теоретическая значимость, которая в целом состоит в том, что решена научная проблема в области педагогической психологии и психологической культуры, результатом разрешения которой является определение теоретико-методологических основ и направлений для дальнейших психолого-педагогических и междисциплинарных исследований

особенностей послевузовского профессионального образования.

Очевидна и практическая значимость, обусловленная поиском путей оптимизации поэтапной реализации обучающим супервизорских средств в процессе подготовки обучаемых в условиях гуманитарно-целостного подхода, необходимостью определения стратегических и тактических действий супервизора, важностью разработки научно-обоснованных ориентиров и технологий в процессе формирования у профессиональных субъектов общей психологической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н.М. Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Борытко. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
2. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии, 1998. №2. С. 57-60.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001. Т. 22. № 1. С. 90-101.
5. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
6. Семикин В.В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003г.): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 45-48.
7. Уильямс Э. Вы – супервизор...: Шести фокусная модель, роли и техники в супервизии. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 288 с.
8. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия: Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002. 352 с.

9. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D.C: Taylor & Trancis, 1993. P. 19-32.
10. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
11. Sonneck, G. Selbstmorde und Burnout von Arzten // Z. farztliche Fortbildung ZAF. 1994. T. 7. N ¾. S.22-28.

REFERENCES

1. Borytko N.M. Molozhavenko A.V., Solovtsova I.A. *Metodologija i metody psikhologo-pedagogicheskikh issledovanii: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenii / Pod red. N.M. Borytko* [Methodology and methods of psychological-pedagogical studies: a manual for students of the higher educational institutions / Ed. N.M.Borytko]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademii», 2008. 320 p.
2. Klimov E.A. What psychology and how to teach future teachers. *Voprosy psikhologii - Questions of psychology*, 1998, no.2, pp.57-60 (in Russian).
3. Mitina L.M. *Psikhologija truda i professional'nogo razvitiia uchitelja* [Psychology of labor and professional development of teachers]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademii», 2004. 320 p.
4. Orel V.E. Phenomenon of "burnout" in foreign psychology: empirical studies and prospects. *Psikhologicheskii zhurnal - Psychological journal*, 2001, V.22, no.1, pp.90-101 (in Russian).
5. *Psikhologija. Polnyi entsiklopedicheskii spravochnik / Sost. i obshch. red. B. Meshcheriakova, V. Zinchenko* [Psychology. Full encyclopedic guide / Compilers and common edition B. Meshcheryakova, V. Zinchenko]. Saint Petersburg, Praim-EVROZNAK, 2007. 896 p.
6. Semikin V.V. *Psikhologicheskaja kul'tura: sushchnost' i proiavlennia* [Psychological culture: the nature and manifestations]. *Psikhologicheskaja kul'tura i psikhologicheskaja bezopasnost' v obrazovanii (Sankt-Peterburg, 27-28 noiabria 2003g.): Materialy Vserossiiskoi konferentsii* [Psychological culture and psychological security in education (Saint-Petersburg, 27-28 November 2003): Materials of all-Russian conference]. Moscow, 2003. pp.45-48.
7. Uil'iams E. *Vy – supervizor...: Shesti fokusnaia model', roli i tekhniki v supervizii* [You - supervisor...: Six focal model, roles and technology supervision]. Moscow, Nezavisimaia firma «Klass», 2001. 288 p.
8. Khovkins P., Shokhet R. *Supervizija: Individual'nyi, gruppovoi i organizatsionnyi podkhody* [Supervision: Individual, group and organizational approaches]. Saint Petersburg, Rech', 2002. 352 p.
9. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D.C: Taylor & Trancis, 1993. P. 19-32.
10. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
11. Sonneck, G. Selbstmorde und Burnout von Arzten // Z. farztliche Fortbildung ZAF. 1994. T. 7. N ¾. S.22-28.

Информация об авторе

Моложавенко Александра Владимировна
(Россия, Волгоград)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет
E-mail: a.molozhavenko@mail.ru

Information about the author

Molozhavenko Aleksandra Vladimirovna
(Russia, Volgograd)

Associated Professor, PhD in Pedagogics, Associate
Professor of the Department of Psychology of Education
and Development
Volgograd State Social-Pedagogical University
E-mail: a.molozhavenko@mail.ru